

Madeleine Nysveen

Skjønnlitterære tendenser i barneskolen

En kvantitativ studie av et utvalg norsklærere fra
1.-7. trinn

Masteroppgave i Norskdidaktikk

Veileder: Ann Sylvi Larsen

Mai 2024

Madeleine Nysveen

Skjønnlitterære tendenser i barneskolen

En kvantitativ studie av et utvalg norsklærere fra 1.-7.
trinn

Masteroppgave i Norskdidaktikk
Veileder: Ann Sylvi Larsen
Mai 2024

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Med en læreplan som inkluderer få føringer står lærere i dag fritt til å velge skjønnlitteratur i klasserommet. Hva vet vi egentlig om hvilke tekster og forfattere som benyttes i litteraturundervisningen på barnetrinnet? Stoler man på at læreren er i stand til å velge kvalitetssikkert? Hvorfor er skjønnlitteraturen i norskfaget så viktig? Dette er spørsmål som adresseres i oppgaven, og som bygger grunnlaget for diskusjon og teoretiske innvendinger. Det empiriske grunnlaget består av 35 frivillige informanter, som har deltatt i min digitale spørreundersøkelse. Undersøkelsen kartlegger først og fremst utvalgets implementerte undervisningspraksis når det kommer til valg av skjønnlitterære tekster og forfattere det siste skoleåret, og fra hvor de henter inspirasjon til utvelgelsen da dette ikke kommer frem som forslag i læreplanen. I tillegg inkluderer undersøkelsen noe bakgrunnsinformasjon om informantene, som gjør det mulig å se sammenhenger knyttet til alder, erfaring og skolens lokasjon.

Funnene indikerer at det til en viss grad eksisterer en skjult skolekanon, som sørger for felles referanserammer for elever i den norske skolen. Der man kan knytte forfatter- og tekstutvalget til et mangfoldsperspektiv, finner jeg en relativt jevn fordeling av mannlige og kvinnelige forfattere, med et noe flertall av mannlige. Variasjon av forfatternes kulturelle bakgrunn er lite tilstedeværende, da stort sett alle har norsk bakgrunn. Uavhengig av alder og erfaring veksler lærere mellom eldre-, klassisk og samtidslitteratur, men i tilfeller hvor lærere tar i bruk lokale forfattere, er det tydelig at lang erfaring er utslagsgivende. Til stor overraskelse viser det seg at læreboka er lite styrende for utvalgspraksisen, men at personlig preferanse i kombinasjon med føringer fra nåværende læreplan utgir seg for å være dominerende. Informantutvalget er lite, og funnene kan derfor ikke generaliseres, men brukes til å forstå hvilke skjønnlitterære tendenser som kommer til uttrykk blant norsklærere fra 1.-7.trinn.

Abstract

With a curriculum which includes little guidance, today's teachers are free to choose their classroom's fiction works. What do we really know about the texts and authors in which are taught in primary school literature? Do we trust in the teacher's ability to choose quality texts? Why is fiction in the Norwegian subject so important? These are questions sought to be answered in this thesis, which seeks discussion and theoretical approach. The empirical basis of the thesis consists of 35 voluntary respondents, who have participated in my digital survey. Firstly, the survey maps the respondents implemented teaching practice when it comes to the choice of fiction texts and authors in the previous school year. Secondly, where they gather inspiration for their choice, as this is not clear in the school curriculum. Additionally, the survey includes background information about the respondents which gives the possibility to see coherence related to age, experience and the school's geographical location.

The survey results indicate a slight degree of hidden canon, which makes certain that students in Norwegian schools have similar frames of reference within literature. Where it is possible to tie links between the author and text choices to a diversity perspective, I find a relatively even distribution between female and male authors, with a minor majority of the latter. Variations in the authors cultural background are absent, due to a large portion of the authors being Norwegian. Regardless of age and experience, teachers alternate between older, classic and contemporary literature. However, in cases where teachers utilize local authors, it is evident that more experience is decisive. Surprisingly, the textbook is of little influence in literature choice. Nevertheless, personal preference in combination with the few leads from the curriculum proves to be pivotal. The respondents are few, thus the finds cannot be generalized. Even so, the results can be used to understand what literary tendencies strive amongst teachers in primary school education.

Forord

Etter utallige timer arbeid dedikert til forskning, skriving og refleksjon, er det med stor stolthet at jeg presenterer denne masteroppgaven. Denne oppgaven representerer ikke bare et akademisk mål, men også en personlig reise av vekst og utfordring.

Jeg vil gjerne takke veilederen min Ann Sylvi Larsen som har hjulpet meg gjennom hele prosessen, og inspirert meg til å strebe etter høyere standarder med sin faglige innsikt.

Jeg vil også rette en stor takk til samboeren min som har støttet meg i den delen av skrivingen som har utfordret det følelsesmessige spekteret, og andre nære og kjære som har hatt troen på meg hele veien.

Trondheim, mai 2024.
Madeleine Nysveen

Innholdsfortegnelse

1.0 Introduksjon	7
1.1 Bakgrunn for oppgaven	7
1.2 Problemstilling og hypoteser	7
1.3 Tidligere forskning	8
1.4 Oppgavens struktur.....	9
2.0 Aktualitet	10
2.1 Hvorfor lese skjønnlitteratur?.....	10
2.2 Skjønnlitteraturens plass i læreplanene.....	12
2.2.1 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97).....	12
2.2.2. Kunnskapsløftet 2006 (LK06)	13
2.2.3 Fagfornyelsen 2020 (LK20).....	15
3.0 Kanon i et historisk perspektiv	18
3.1 Fra bibelsk kanon til skolekanon: et historisk perspektiv.....	18
3.2 Kanondebatten	20
4.0 Teoretisk inngang	23
5.0 Metode	26
5.1 Datainnsamlingsmetode	26
5.2 Utforming av spørreundersøkelse.....	27
5.3 Pilotering.....	28
5.4 Utvalg.....	28
5.5 Dataanalyse.....	29
5.6 Etisk vurdering	30
5.7 Metodediskusjon.....	30
6.0 Analyse, funn og drøfting	32
6.1 Hypotese 1: Det finnes en skjult skolekanon.	32
6.1.1 Analyse av nevnte forfattere	33
6.1.2 Analyse av nevnte tekster	37
6.2 Hypotese 2: Læreboka påvirker læreres skjønnlitterære utvalg.	40
6.2.1 Avkreftede hypotese	41
6.2.2 Lærere vektlegger personlig preferanse	41
6.2.3 Utgangspunkt i elevenes ønsker	42
6.2.4 En dynamisk skolekanon?.....	43
6.3 Hypotese 3: Lærere med lang fartstid benytter det vi kjenner som kjente barnebokklassikere i undervisningen.....	44
6.3.1 Lærere med lang erfaring	45
6.3.2 Lærere med kort erfaring.....	46
6.3.3 Hva anser lærere som kvalitet?.....	47
6.4 Hypotese 4: Skolens geografiske tilknytning har betydning for valg av skjønnlitterære tekster og forfattere.	48

7.0 Oppsummering og avslutning	52
Litteraturliste	54
Vedlegg	57
<i>Vedlegg 1: Publisering med infoskriv i Facebookgruppen «Undervisningsopplegg» for å finne informanter</i>	57
<i>Vedlegg 2: Godkjenning fra Sikt</i>	58
<i>Vedlegg 3: Digital spørreundersøkelse</i>	59
<i>Vedlegg 4: Spørreundersøkelse i svarformat</i>	63
<i>Vedlegg 5: Besvarelser vist i Excel skjema</i>	67

Figurer

<i>Figur 1: LK06 sammenlignet med L97.</i>	15
<i>Figur 2: LK20 sammenlignet med LK06.</i>	16
<i>Figur 3: Fylkesfordeling av informanter.</i>	29
<i>Figur 4: Ikke målbar data. Totalt fem besvarelser.</i>	33
<i>Figur 5: Overført og utvidet tabell av nevnte forfattere som benyttes i undervisning.</i>	33
<i>Figur 6: Overført og utvidet tabell av nevnte bøker/tekster som benyttes i undervisning.</i>	38
<i>Figur 7: Oversikt over hvor lærere henter sitt skjønnlitterære utvalg fra.</i>	40
<i>Figur 8: Besvarelser fra informanter med 15 år eller mer erfaring.</i>	46
<i>Figur 9: Besvarelser fra lærere med 0-3 års erfaring i læreryrket.</i>	46
<i>Figur 10: Hvilke forfattere informantene anser som kvalitetssikre.</i>	47
<i>Figur 11: Prosentvis fordeling over antall lærere som bruker/ikke bruker lokale forfattere i undervisning.</i>	49
<i>Figur 12: Analyse på individnivå av 12 lærere som oppgir at de benytter lokale forfattere i undervisning.</i>	50

1.0 Introduksjon

Skjønnlitteraturens plass i norskfaget har gjennom tidene vært svært varierende, og dens tyngdepunkt har svingt mellom de ulike læreplanene de siste 30 årene. Da *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* (heretter L97) ble utgitt, ble man vitne til en detalj- og omfangsrik læreplan. Denne læreplanen la tydelige føringer for hva som kunne undervises når det gjaldt skjønnlitterære tekster og forfattere, ved hjelp av sine eksplisitte forslag. I kjølvannet av PISA-undersøkelsen, som for første gang ble gjennomført i Norge i 2000, ble *Læreplanverket for Kunnskapsløftet* (heretter LK06) innført i 2006. Denne gangen forsvant listene til fordel for kompetansemål, og den nye læreplanen kunne nærmest leses som et oppgjør mot L97 sitt formål om å bygge felles (litterære) referanserammer (Steinfeld et al., 2022, s. 213). Lærernes metodefrihet som ble gitt i LK06 vedvarte også i den nye, og nåværende læreplanen *Fagfornyelsen* (heretter LK20), som ble innført i 2020. Med frihet følger ansvar, et ansvar som skal sikre elevene faglig kvalitet, også når det kommer til litteraturdidaktikken. Men hva vet vi egentlig om hvilke skjønnlitterære tekster og forfattere som benyttes i norskundervisningen fra 1.-7.trinn?

1.1 Bakgrunn for oppgaven

Som snart nyutdannet, med en mastergrad i norskdidaktikk, føler jeg sterkt på ansvaret jeg har i å formidle kvalitet i litteraturundervisningen. For meg som uerfaren litteraturdidaktiker, opplever jeg det å velge relevante tekster og forfattere i et hav av muligheter, som svært krevende, spesielt i møte med en læreplan med få føringer. På bakgrunn av personlig ståsted har jeg reflektert rundt spørsmålet om det hadde vært hensiktsmessig å gjenetablere en skolekanon. Jeg har også latt meg engasjere av nabolandet Danmark, som innførte en dansk litteraturkanon i 2006, som fremdeles er gjeldene i den danske skolen i dag. Der ble det utarbeidet en liste over obligatoriske forfatterskap, som elevene *skal* kjenne til, og en liste over veiledende forslag elevene *bør* ha kjennskap til i løpet av sin skolegang (Kanonudvalget, 2004, s. 7). Basert på at dagens læreplan ikke legger frem eksempler eller forslag på hvilke tekster og forfattere som kan benyttes i dagens litteraturundervisning, ble jeg svært nysgjerrig på hva som *faktisk* undervises av lærere, og *hvor* disse tekstene blir hentet fra. Kanskje viser det seg at lærere bruker de samme tekstene og forfatterne, og dermed danner en skjult skolekanon?

1.2 Problemstilling og hypoteser

I denne studien har jeg som formål å undersøke norsklæreres implementerte undervisningspraksis, og dermed kartlegge hvilke skjønnlitterære tendenser som kommer til syne blant et utvalg norsklærere fra 1.-7.klasse. Jeg har derfor landet på følgende problemstilling:

Hvilke skjønnlitterære tekster og forfattere brukes i undervisningen blant et utvalg norsklærere fra 1.-7.klasse, og fra hvor hentes disse tekstene?

Problemstillingen kommer som følge av min interesse for en litterær kanon. På grunn av læreres frihet til å velge fritt i litteraturundervisningen, har jeg ikke bare undret over *hva*

som undervises, men også vært svært nysgjerrig på *hvor* lærere henter skjønnlitteratur fra. Benytter lærere seg av lærebøker, digitale læreverk eller personlig preferanser når de velger tekster og forfattere inn i undervisningen? Disse undringene danner grunnlaget for min kvantitative studie, i form av en digital spørreundersøkelse. Med denne type studie er jeg kun interessert i det *konkrete*, som gjør det mulig å tallfeste dataene. *Intensjonen* bak utvalget har derfor ikke vært relevant i denne kartleggingen. Med personlig interesse og engasjement kommer også antakelser. I tillegg til problemstillingen, har jeg i forkant av den digitale undersøkelsen laget meg fire hypoteser om hva jeg tror undersøkelsen kommer til å vise. Hypotesene bygger på personlig erfaring i yrkespraksis, i tillegg til hva jeg har lest av tidligere forskning på området. De fire hypotesene er: 1) *Det finnes en skjult skolekanon.* 2) *Læreboka påvirker læreres skjønnlitterære utvalg.* 3) *Lærere med lang fartstid benytter det vi kjenner som kjente barnebokklassikere i undervisningen.* 4) *Skolens geografiske tilknytning har betydning for valg av skjønnlitterære tekster og forfattere.*

Hypotesene danner grunnlaget for oppgavens analyse- og drøftingsdel, og er alle tilknyttet problemstillingen. Med et mål om å kunne gi en utfyllende besvarelse, gir hypotesene rom for å utforske problemstillingen fra fire ulike perspektiver. De ulike hypotesene har tilhørende spørsmål fra spørreundersøkelsen, og på denne måten blir funnene diskutert med utgangspunkt i den oppgitte hypotesen.

1.3 Tidligere forskning

Etter innføringen av LK06, har det vært engasjement blant norsdidaktikere, forskere og litteraturentusiaster. Engasjementet har ført til flere forskningsartikler og masteroppgaver, som tar for seg nettopp denne tematikken knyttet til spørsmålet om *hva* i litteraturundervisningen. Blant dem som har engasjert seg om en skolekanon er professor i nordisk litteratur og norskdidaktikk Torill Steinfeld, professor i språk og litteratur Bente Aamotsbakken og førsteamanuensis Mads Breckan Claudi. Sammen har de studert litteraturkanon i en skolesammenheng, nærmere bestemt i norskfaget, og gitt ut boken *Litteraturkanon i norskfaget – historiske liner, aktuelle utfordringer*. Dette er den første boken som tar for seg danningen av kanon, og dens formidling i skolen gjennom mer enn 200 år (Steinfeld et al., 2022, s. 5). Grüthers & Myren-Svelstad (2022) kom med forskningsartikkelen *Kanontekster i norskundervisningen- fra skjult til dynamisk kanon*, hvor de er kritisk til kanon som et statisk begrep, og heller vektlegger kanon som en dynamisk prosess. De viser at læreres valg er pragmatiske, hvor de både tar i bruk den etablerte kanon, men også velger litteratur som gjør at nye veivalg blir til (Grüthers & Myren-Svelstad, 2022, s. 244). Gabrielsen & Blikstad-Balas (2020) med artikkelen *Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget?: En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 timer på åttende trinn* har flere fellestrekk med de tidligere nevnte, men hevder i tillegg at læreboka har enorm definisjonsmakt i tekstutvalgene (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 85). Flere har også skrevet masteroppgaver hvor det er blitt gjort undersøkelser og kartlegginger av norsklæreres utvalg samt begrunnelser for disse, både gjennom kvalitative og kvantitative forskningsmetoder. Jeg har latt meg inspirere av flere av disse oppgavene, og masteroppgaven skrevet av Guro Stefanussen Foslie *Skolens kanon: skjønnlitterært mangfold i læreverk og klasserom* (2018) har vært den desidert viktigste inspirasjonskilden.

Et bemerkelsesverdig aspekt ved den tidligere forskningen er at tekstene, i de fleste tilfeller, er rettet mot høyere klassetrinn, derav ungdomsskole- og videregående skoleelever. Årsaken er at forskningsfeltet omkring en barnelitterær kanon er snever, og betraktelig mye mindre enn den allmenne litterære kanon. På bakgrunn av dette blir min studie en utvidelse av den allerede eksisterende forskningen tilknyttet kanon, men også en igangsetter for kommende forskning på feltet rundt det barnelitterære. I min studie er det naturlig og relevant å undersøke barnelitteraturen, ettersom jeg utdanner meg som grunnskolelærer fra 1.-7.trinn.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert etter syv kapitler, med underliggende delkapitler. Innledningsvis introduserer jeg bakgrunn for oppgaven, problemstilling med følgende hypoteser, samt tidligere forskning. I kapittel 2 aktualiserer jeg skjønnlitteraturens plass i skolen og i læreplanene, da dette er en sentral del av problemstillingen. Her viser jeg til hvilke positive læringseffekter skjønnlitteraturen bringer med seg inn i klasserommet, ved hjelp av Per Thomas Andersen sin forståelse av «de fire f-er»: felleskap, følelser, fantasi og fortellingen. Videre i kapittel 3 presenterer jeg begrepet kanon, og gir et innblikk i begrepets historie, fra å gå fra en bibelsk kanon til en skolekanon. I tillegg belyser jeg kanondebatten, med argumenter som rettes både *for* og *i mot* en skolekanon. Kapittel 4 dedikeres til teoretisk inngang knyttet til begrepet *kvalitet*, da dette er et begrep som står sentralt i forbindelse med både kanondebatten, men også spørsmålet om lærere er i stand til å foreta kvalitetssikker forfatter- og tekstutvelgelse, basert på deres metodefrihet. I dette kapitlet utforsker jeg hva som gjør en tekst *god nok* og hvilke kriterier som må til, for å kunne definere en tekst som kvalitet. Oppgavens 5. kapittel blir viet til min egen forskning, der jeg blant annet presenterer valg av metode, utforming av spørreundersøkelsen og utvelgelse av informanter. Her forsøker jeg å være så transparent som mulig, for å øke prosjektets troverdighet. Kapittel 6 tar for seg analyse, funn og drøfting, hvor delkapitlene er strukturert etter oppgavens fire hypoteser. Under hvert delkapittel legger jeg frem analyse av relevant spørsmål fra undersøkelsen, og drøfter funnene fortløpende for å være oversiktlig. Her diskuteres funnene fra ulike vinkler og perspektiver, i et forsøk på å besvare problemstillingen på best mulig måte. Med det siste og avsluttende kapitlet «7.0 oppsummering og avslutning» oppsummerer jeg hovedfunnene i oppgaven, i tillegg til at jeg deler innsikt og erfaring arbeidet har gitt meg.

2.0 Aktualitet

2.1 Hvorfor lese skjønnlitteratur?

«Vi har et leseproblem i Norge» uttrykker Statsminister Jonas Gahr Støre i en kronikk i Dagens Næringsliv (Støre, 2023). Det viser seg nemlig fra verdens fremste leseundersøkelse PIRLS,¹ som ble gjennomført i 2021, at norske tiåringer har en markant nedgang i leseprestasjoner siden forrige undersøkelse i 2016 (Wagner et al., 2023, s. 8). Funnene indikerer at hver femte elev har så svake prestasjoner, at de ikke forstår innholdet i en tekst tilpasset egen alder (Wagner et al., 2023, s. 8). Rapporten viser også at Norge er landet hvor tiåringene har lavest leseglede. Konsekvensene av dette blir at færre elever leser bøker, som igjen skaper dårligere konsentrasjon, og dårligere utgangspunkt til dybdelæring. Hvordan kan vi hjelpe elevene til å oppnå leseglede? Kan fokus på skjønnlitteraturen i skolen bidra til at elever ønsker å lese mer?

Litteraturkritiker Knut Hoem er blant de som går hardt ut mot norskundervisningen, og kritiserer gjennom flere debattinnlegg hvordan lærebøkene fremmer lesestrategier, «innholdstomme vendinger» og vanskelige begreper fremfor leselyst (Hoem, 2016). Som Hoem selv sier, er skjønnlitteraturen den store kilden til leseglede hos barn, og dermed er det rart at den er skjøvet helt bakerst i norskboka (Hoem, 2016). I stedet burde norskfaget fremme det han selv ser på som norskfagets viktigste oppgave; «formidle kunnskap om norsk litteratur og norske forfattere til elevene» (Hoem, 2020). Han underbygger argumentene ved å vise til forskningen til Gabrielsen & Blikstad-Balas (2020) som har studert 178 timer av undervisning i norskfaget, fra tilsammen 47 ulike skoler på 8.trinn, der funnene viser et begrenset og lite repertoar av skjønnlitteratur i undervisningen. Det er nok lett for Hoem som litteraturkritiker å være kritisk til norskfagets prioritering, og derfor mener jeg det er viktig å presisere norskfagets brede omfang. Det er ikke bare litteraturundervisningen som skal forsøke å finne sin plass, da læreplanen i norsk inkluderer et langt større felt. Hvor mye tid som blir gitt til de ulike delene av norskfagets innhold vil variere, men kanskje er det litt for lett å glemme viktigheten av det å lese skjønnlitteratur, og la den vike til fordel for noe annet? Uavhengig av klassetrinn, enten det gjelder barneskole, ungdomsskole eller videregående har jeg en formening om at det å lese skjønnlitteratur er viktig i skolen, og tilfører noe positivt. For å begrunne dette ønsker jeg å trekke frem litteraturprofessor Per Thomas Andersen sin lansering av det han kaller de fire fundamentale f-er: *felleskap*, *følelser* og *fantasi*, som alle kan knyttes til *fortellingen* (Andersen, 2019, s. 13).

Det Andersen formidler gjennom de fire f-er er hvordan litteratur og lesing av litteratur, er en viktig informasjonskilde man kan lære noe av. Litteraturen er med på å utvide perspektiver, samt åpne nye tankeeksperimenter. Det første han presiserer er hvordan litteraturen er med på å skape et nytt forestilt *felleskap*. I dette perspektivet utvider Andersen begrepet «felleskap» fra noe nasjonalt og lokalt, til en forståelse om at fellesskap er noe som forekommer på et globalt nivå (Andersen, 2011, s. 18). Tidligere var nasjonalstaten rammen for opplæringen, men gjennom å utvide forståelsen til et globalt perspektiv ser man hvordan landegrenser på kryss og tvers er mer sammenvevd

¹ PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) er en internasjonal undersøkelse av tiåringers leseforståelse. Undersøkelsen gjennomføres hvert femte år, og i 2021 inkluderte den 65 land, med over 400.000 elever (Wagner et al., 2023, s. 11-12).

både økonomisk og politisk, og også i temaer om klimaendringer, migrasjonsbølger og raske skifter i teknologien (Andersen, 2019, s. 13). I en norskfaglig kontekst handler det om å forstå at den «kulturelle beholderen» må omstruktureres, på bakgrunn av en kosmopolitisering i det vi kjenner som «kulturfaget» norsk (Andersen, 2011, s. 19). Skjønnlitteraturen kan brukes som inngang til å presentere et mangfoldig fellesskap, på tvers av kulturer og landegrenser. Gjennom analyse og tolking, kan man sammen med klassen skape samtaler om for eksempel hvordan det er å være minoritet i en norsk kultur, slik som i Gulraiz Sharif sin roman *Hør her 'a* (2020). Andre eksempler kan dreie seg om hvordan historiske hendelser og katastrofer har påvirket samfunnet vårt i dag, slik både *Ubesvart anrop* (2021) av Nora Dåsnes formidler hendelsen på utøya 22. juli, og boken *Historien om Bodri* (2019) av Hédi Fried formidler holocaust under 2. verdenskrig fra et barneperspektiv. Ved å la barn lese litteratur med et kosmopolitisk blikk, vil det åpne for en forståelse om noe som er større enn seg selv. Fellesskapet kretser ikke bare rundt det lokale og nasjonale miljøet - det som er nært, men vi har alle et globalt ansvar dersom vi skal kunne leve i en sammenvevd verden.

Det andre elementet Andersen legger frem er *følelser* som grunnleggende ferdighet. I alle fellesskap, uavhengig av om det er knyttet til kjærlighetsforhold, familie eller samfunnsrelasjoner, er evnen til å forstå og leve seg inn i andres følelser helt avgjørende for et velfungerende, demokratisk samfunn (Andersen, 2019, s. 14). Her mener han at skjønnlitteraturen har en helt unik rolle når det kommer til å øve opp elever til empatiske individ. Dette beskriver den amerikanske filosofen Martha Nussbaum i teorien om den narrative forestillingsevne» (2016, s. 31). Nussbaum hevder at «øvelse i empati og antakelser om andres sinn fører til en viss form for samfunnsdeltakelse og en viss form for fellesskap» (Nussbaum, 2016, s. 31). Ved at man som leser blir intenst engasjert i karakterenes indre liv, åpner den narrative forestillingsevnen for forståelse og det å verdsette andres livshistorier. I følge Nussbaum, er emosjoner noe vi lærer gjennom skjønnlitteraturen ved at man tar del i ulike narrativer som fremstiller spesifikke levekår og problemer på tvers av kulturer, nasjonaliteter, klasser og kjønn (Nussbaum, 2016, s. 25-26). Fortellingen er altså med på å utvikle empati for andres glede, smerte, sorg og håp, men på den andre siden kan den også vekke reaksjoner, yte motstand, skape opprør og sette allerede etablerte emosjoner i bevegelse (Andersen, 2019, s. 16). På grunn av dette har skjønnlitteraturen hatt en viktig rolle når det kommer til å utvikle elevens emosjonelle spekter, samt gi dem trening i å forstå andres liv. Forståelsen for andres livssituasjoner er også noe man møter i læreplanens tverrfaglige tema «demokrati og medborgerskap» i norskfaget: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa gir elevene innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer. Dette kan bidra til at de utvikler forståelse, toleranse og respekt for andre menneskers synspunkter og perspektiver» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 3-4). Her kan man også legge merke til at læreplanen eksplisitt nevner skjønnlitteratur, noe som reflekterer dens betydning i norskfaget.

Det tredje aspektet ved skjønnlitterær lesing, som Andersen legger frem er *fantasi* som grunnleggende ferdighet. Skjønnlitteraturen øver opp elevens imaginasjonsevne, utfordrer evnen til å forestille seg en annen verden, og bidrar til å se ting fra ulike synsvinkler (Andersen, 2019, s. 16). Fellesskap er komplekse, og det å forstå at fellesskap er satt sammen av ulike synsvinkler og perspektiver krever trening. Skjønnlitteraturen er på denne måten helt unik ved at den kan øve opp elevens forestilte fellesskap, både i en historisk kontekst, men også fremtidige, slik at elevene blir i stand til å takle de samfunnsutfordringer og dilemmaer som møter dem senere i livet. Man

trenger ikke utvide perspektivet mer enn til eget klasserom for å se sammenhengen mellom fellesskap og varierende synsvinkler. Dagens klasserom myldrer av mangfoldighet, med elever fra ulike kulturer, med ulik bakgrunn, oppvekst og erfaringer. Å bringe skjønnlitteraturen inn i klasserommet kan gi elevene innsikt i andre elevers liv. Bøker som *Mördarens apa* (2014) av Jacob Wegelius, *Gummi-Tarzan* (1975) av Ole Lund Kirkegaard og *Ikke tull med Småen* (2021) av Selja Marie Siggerud, tar for seg ulike tematikker som annerledeshet, mobbing og seksuelle overgrep. Samfunnet i dag er satt sammen av dystopier i like stor grad som utopier, og en realistisk forståelse, samt evne til å sette seg inn i dette, er helt avgjørende for å bli en fullkommen samfunnsborger.

Andersens beskrivelser om et forestilt fellesskap, følelsesmessig utvikling og imaginasjonsevnen i fantasien er alle knyttet opp til den siste f-en: *fortellingen*. Fortellingen, derav skjønnlitteraturen, er særegen for norskfaget ved at den kan leses kun for underholdningen. Den kan fremstille virkeligheter og fantasier på kryss og tvers av landegrensene, mellom ulike aldre og fellesskap. Skjønnlitteraturen gir oss opplevelser, innsikt og kunnskap, både om oss selv og andre, i et lokalt og globalt perspektiv. Med dette som utgangspunkt mener jeg det er helt tydelig at skjønnlitteratur spiller en viktig rolle i norskfaget. Gjennom prioritering av skjønnlitteraturen kan man bidra til å øke elevenes leseglede, som kan gi positive ringvirkninger til elevenes generelle læring. I dag blir skjønnlitteraturen i norskundervisningen tatt i bruk for å lære både språk og kultur, men også som en inngang til å utvikle elevenes emosjonelle intelligens og evne til å tenke kritisk. Skjønnlitteraturen skaper utforskende samtaler og mulighet til å bruke fantasien, i tillegg til å oppøve kreativitet. På denne måten ser jeg skjønnlitteraturen som en naturlig del av skolens doble oppdrag som innebærer å danne og utdanne elevene. Derfor er det spesielt interessant å se hvilke faktiske bøker og tekster som leses i undervisningen. Finner vi nordisk litteratur, verdenslitteratur eller innslag av klassisk litteratur?

2.2 Skjønnlitteraturens plass i læreplanene

Det norske utdanningssystemet utvikler seg stadig i tråd med samfunnet. Dette er noe som kommer til syne gjennom ulike læreplaner og kunnskapsløfter, som har i oppgave å sikre overordnede mål og opplæring, samt fag- og timefordeling på de enkelte skolene. Spesielt interessant er det å se utviklingen innenfor det litterære feltet i norskfaget. Jeg skal nå se nærmere på hvordan skjønnlitteraturen blir fremstilt i de ulike læreplanene fra *Læreplanverket i den 10-årige grunnskolen* (L97), *Kunnskapsløftet i 2006* (LK06) og frem til *Fagfornyelsen* i 2020 (LK20). Når man sammenligner de tre læreplanene er det tydelig at det skjønnlitterære fokuset forandrer seg på grunnlag av varierende fokusområder. Vektlegger læreplanen nasjonal kulturarv eller er den opptatt av å se sammenhenger i et verdensperspektiv? Ulike tyngdepunkt er noe som naturligvis preger norskundervisningen.

2.2.1 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97)

Daværende kunnskapsminister Gudmund Hernes innførte *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* i 1997. Noe som stod sentralt hos Hernes var tanken om felles referanseramme. Dette kommer blant annet til uttrykk gjennom læreplanens forord, hvor generelt mål for opplæringen er «ei opplæring som medverkar til eit felles kunnskaps-, verdi- og kulturgrunnlag hos alle (...)» (KUF, 1996, s. 4). I tillegg tydeliggjøres dette i

læreplanens «Prinsipp og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen» da begrepet «felles referanseramme» tas opp gjentatte ganger allerede i innledningen (KUF, 1996, s. 55). Med en svært detaljert læreplan skulle dette være med å sikre at alle elever fikk tilgang til det samme fagstoffet på de ulike alderstrinnene. I norskfaget er læreplanen delt inn i «faget sin plass i skolen», «arbeidsmåter i faget», og «strukturen i faget», hvor sistnevnte har en videre inndeling i *lytte og tale, lese og skrive* og *kunnskap om språk og kultur*, som minner om det vi kjenner som «kompetansemål» i dagens læreplan.

I L97 kom det helt tydelig frem at man ønsket en litterær kanon, og hva man ønsket å bringe inn i denne. Fokuset var vendt mot klassiske verk, nasjonal identitet og felles kulturarv. For eksempel ble det lagt frem at første trinn skulle «lytte til eventyr, fablar og andre forteljingar, høyre norrøne mytar, til dømes historien om Balders død og Idunns eple» (KUF, 1996, s. 117). Selv om det legges frem eksplisitte forslag, er det viktig å påpeke at det er nettopp forslag, og ikke noe man er tvunget til å benytte. I læreplanen er dette noe som gjenspeiles med beskrivelsene «til dømes» og «eit utval», som indikerer en viss form for valgfrihet. Under «fagets plass i skolen» kommer det også frem at:

Spennvidda kan bli stor, frå Nirvana til Åsgård og frå Waterloo til Kardemommeby. Utvalet må nødvendigvis bli noko tilfeldig, men poenget er at det er felles, og at det kan utfyllast både med tillegg frå lærarane og elevane og med lokale innslag (KUF, 1996, s. 111).

Her gir innledningen uttrykk for at de nevnte tekstene og forfatterne bare er et forslag, og at det som faktisk blir brukt i undervisningen blir «noe tilfeldig», da dette er opp til læreren selv å bestemme. I tillegg poengteres det at elever og lærere kan supplere med egne innspill, eksempelvis gjennom «lokale innslag». Som Foslie også skriver i sin masteroppgave, kan man ikke si at litteraturlisten som ble lagt frem faktisk var en litterær kanon, da det ikke var et krav om hva man *skulle* lese, men heller hva man *kunne* lese (2018, s. 17). Likevel satte det eksplisitte forslaget rammene for etableringen av en litterær skolekanon. Nesten 30 år etter innføringen av L97, er dette noe man ser tendenser til i læreres tekstutvalg den dag i dag. Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgavens analyse-, funn og drøftingsdel.

2.2.2. Kunnskapsløftet 2006 (LK06)

I 2006 ble det innført en ny læreplan, denne gangen med daværende utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet i spissen. Den nye læreplanen førte med seg flere store forandringer generelt, men også spesifikt i norskfaget. For første gang introduseres de fem grunnleggende ferdighetene, som skal integreres og gjelde i alle fag og nivåer; eleven skal kunne lese, skrive, regne, uttrykke seg muntlig samt bruke digitale verktøy (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 4-5). En annen viktig endring var innføringen av kompetansemål etter 2., 4., og 7. trinn, noe som ga den største forandringen for norskfaget med tanke på skjønnlitteraturens fokus. Fremfor detaljerte forklaringer og eksplisitte leseforslag i L97, legger kompetansemålene i LK06 heller føringer for målsettingen i faget. Kompetansemålene formidler *hva* målet til elevene skal være, men *hvordan* er i mye større grad overlatt til lærerens eget ansvar. Den nye læreplanen gjorde også at man ble mer distansert til det nære og nasjonale, enn det man var vant til fra den tidligere læreplanen. LK06 tydeliggjorde en internasjonalisering av norskfaget,

hvor det å se sammenhengen mellom nasjonal og global kultur og litteratur ble essensielt i skolens dannelsingsoppdrag (Steinfeld et al., 2022, s. 213). Skjønnlitteraturen skulle ikke lenger bare være begrenset av det norske og nordiske, men også representere det som fantes utenfor landegrensene. LK06 formidler dette blant annet under omtalen i ett av norskfagets hovedområder: «hovedområdet *språk og kultur* dreier seg om norsk og nordisk språk- og tekstkultur, men med internasjonale perspektiver. (...) De får mulighet til å utforske og oppleve både gode norske forfattere og forfattere fra verdenslitteraturen» (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 3). Litteraturundervisningen ble med dette ytterligere utvidet, samtidig som litteraturforslagene fra tidligere forsvant. Lærere stod nå fritt til å foreta tekstutvalget som skulle undervises.

I tabellen nedenfor har jeg valgt å sammenligne noen av kompetansemålene fra LK06 med målene fra L97 etter 2., 4., og 7. trinn. Gjennom disse eksemplene blir det blant annet synliggjort hvordan LK06 har komprimert den detaljrike og komplekse føringen av L97. Eksemplene er hentet fra den fagspesifikke delen av læreplanen og valgt med utgangspunkt i hvilke mål som fremmer arbeid med skjønnlitteratur.

	Kompetansemål LK06 (NOR01-01)	Mål og hovedmoment L97
2.trinn	<p>- samtale om personer og handling i eventyr og fortellinger (s. 5).</p> <p>-finne skjønnlitteratur og faktabøker på biblioteket til egen lesing (s. 5).</p>	<p>- møte eit rikt utval barnelitteratur med roller gutar og jenter kan identifisere seg med, av forfattarar som til dømes Thorbjørn Egner, Astrid Lindgren og Anne Cath. Vestly. Lese sjølv etter kvart som det fell naturleg for dei. Granske bilete i bøker (s. 118).</p> <p>-dagleg møte eventyr eller andre tekstar gjennom høgtlesing, til dømes eventyr frå Asbjørnsen og Moe og Grimm- brørne og forfattarforteljingar frå Nordahl Rolfsen, samiske eventyrsamlingar og eventyr frå minoritetskulturar (s. 118).</p>
4.trinn	<p>- samtale om et utvalg sanger, regler, dikt, fortellinger og eventyr fra fortid og nåtid på bokmål, nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre kulturer (s. 6).</p> <p>- uttrykke tanker om språk, personer og handlinger i tekster fra dagliglivet og i skjønnlitterære tekster fra ulike tider og kulturer (s. 6).</p>	<p>-lese nyare litteratur, norsk og omsett, blant anna av samiske forfattarar. Møte fantastisk litteratur av nyare dato, til dømes Tove Jansson og Roald Dahl, og bli oppmuntra til å ta i bruk fantastiske element i si eiga skrivning. (s. 120).</p> <p>-møte tekstar av forfattarar som til dømes Henrik Wergeland, Bjørnstjerne Bjørnson og Barbara Ring, høyre eller lese kunsteventyr av H.C. Andersen og Regine Normann (s. 120).</p>
7.trinn	<p>- lese lengre norske og oversatte skjønnlitterære tekster, barnelitteratur og sakprosaetekster på bokmål og nynorsk og uttrykke forståelse og leseopplevelser</p>	<p>-lese ungdomsromanar for å oppdage og oppleve, norske og omsette. Lese, samtale om og fremføre dikt og songar av forfattarar som Ivar Aasen, Aasmund Olavsson Vinje, Margrethe Munthe. Samtale om tekstar av forfattarar som til dømes</p>

<p>(s. 7)</p> <p>-presentere egne tolkinger av personer, handling og tema i et variert utvalg av barne- og ungdomslitteratur på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samisk (s. 7).</p>	<p>Per Sivle, Oskar Braaten og Sigrid Undset og sjå på miljø, menneskesyn, språk og liknande. Bli kjende med éin eller fleire lokale forfattarar. (s. 123).</p>
--	---

Figur 1: LK06 sammenlignet med L97.

Med den nye læreplanen er det ingen tvil om at grunnlaget til en litterær kanon blir visket bort, da det ikke lenger står oppført et eneste eksplisitt litteratur- eller forfatterforslag i læreplanen i norsk for barnetrinnet. Begrepet «skjønnlitteratur» er fremdeles å finne i LK06 sine kompetansemål, men tyngden oppleves ikke på samme måte som i L97, da detaljene har passert. Et eksempel på at skjønnlitteraturen stod sterkere i L97 finner man i målet etter 2.trinn. Her kommer det frem at elevene *daglig* skal møte eventyr eller andre tekster gjennom høytlesing. I tillegg er utvalget av tekst- og forfatterforslag gjennomgående bredt i de ulike klassetrinnene, og det som før var konkretisert i L97, er i LK06 erstattet med overordnede retningslinjer. Vi finner i kompetansemålet etter 7.trinn (LK06) at elevene skal gjennom et «variert utvalg barne- og ungdomslitteratur», men hva dette innebærer blir opp til læreren selv å bestemme.

Et siste aspekt å sammenligne, er det internasjonale fokuset i LK06. Begge kompetansemålene etter 4.trinn fremmer at elevene skal samtale om- og uttrykke tanker om skjønnlitterære tekster fra andre kulturer. I tillegg nevnes det i kompetansemålene etter 7.trinn at elevene skal lese oversatte tekster. «Omsette» tekster er også å finne i målene fra L97, men det kulturelle aspektet virker å holde seg lokalt i mye større grad, med Norge og Norden i sentrum. Dette indikerer at LK06 har et bevisst forhold knyttet til litteratur fra andre land, med andre språk og kulturer.

2.2.3 Fagfornyelsen 2020 (LK20)

Med et samfunn i rask endring, var det også behov for en ny, fremtidsrettet læreplan, og dermed ble *Fagfornyelsen* innført i 2020. Denne gangen ble fokuset rundt verdenslitteraturen nedtonet, og litteraturen vendte tilbake mot det «hjemlige» (Steinfeld et al., 2022, s. 214), som kommer frem under «fagets relevans og sentrale verdier»: «Faget norsk skal gi elevene innsikt i den rike og mangfoldige språk- og kulturarven i Norge» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Også i denne nye læreplanen oppstod det endringer på generell basis, men det fagspesifikke for norskfaget inneholdt mange av de samme elementene som tidligere. Grunnleggende ferdigheter er fremdeles gjeldende i LK20, men denne gangen introduseres kjerneelementer i faget, samt tre tverrfaglige temaer, som belyser samfunnsutfordringer. Dette skal være gjennomgående i alle fag, nettopp av den grunn at elevene skal være i stand til å skape forståelse og se sammenheng, både i enkeltfag, men også på tvers av andre fag. Det kan virke som den nye læreplanen faktisk legger mer vekt på litteraturhistoriske perspektiver enn den tidligere, fordi det å lese «tekst i kontekst» blir omtalt som et «kjerneelement» i norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2).

Andre viktige fokusområder i den nye læreplanen av 2020 er dybdelæring og kritisk tenking. Med læreplaner som tidligere har inneholdt mange temaer og stort omfang, er læreplanen nå blitt snevret inn i enda større grad, hvor man ønsker at elevene skal bruke mer tid på å lære ting godt. Eksempelvis ser man at antall kompetansemål i norskfaget for elever etter 2.trinn har gått fra 16 til 14, kompetansemålene etter 4.trinn fra 22 til 16 og etter 7.trinn fra 31 til 17. Til tross for en mer innsnevret læreplan, har skjønnlitteraturen fremdeles plass både innenfor *fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer og tverrfaglige temaer*, i tillegg til enkelte av *kompetansemålene* etter andre, fjerde og syvende trinn.

I tabellen nedenfor har jeg valgt ut eksempler fra kompetansemålene i både LK06 og LK20. Utvalget viser de samme kompetansemålene fra begge læreplanene for å tydeliggjøre hva som er forandret. De nye kompetansemålene ser ut til å bevare samme innhold som de tidligere, men er noe renvasket og mer utfyllende. Utfyllelsen har trolig sammenheng med komprimeringen i antall kompetansemål per klassesertrinn.

	Kompetansemål LK20 (NOR01-06)	Kompetansemål LK06 (NOR01-01)
2.trinn	lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk (s. 5).	samtale om personer og handling i eventyr og fortellinger (s. 5).
4.trinn	lese og lytte til fortellinger, eventyr, sangtekster, faktabøker og andre tekster på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og samtale om hva tekstene betyr for eleven (s. 6).	samtale om et utvalg sanger, regler, dikt, fortellinger og eventyr fra fortid og nåtid på bokmål, nynorsk og i oversettelse fra samisk og andre kulturer (s. 6).
7.trinn	lese lyrikk, noveller, fagtekster og annen skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, svensk og dansk og samtale om formål, form og innhold (s. 7).	lese lengre norske og oversatte skjønnlitterære tekster, barnelitteratur og sakprosa-tekster på bokmål og nynorsk og uttrykke forståelse og leseopplevelser (s. 7).

Figur 2: LK20 sammenlignet med LK06.

For øvrig er ingen tekst- eller forfatterforslag kommet tilbake, noe som betyr at metodefriheten fremdeles står sterkt i LK20. Hva som er forandret i kompetansemålene er noe varierende. I LK20 inkluderer kompetansemålet etter andre trinn at elevene skal samtale om skjønnlitteratur både på bokmål og nynorsk. Nynorsk var ikke presisert i noen av kompetansemålene fra LK06 etter andre trinn, noe som kan vise til at nynorsk har en større plass i dagens læreplan. Etter fjerde trinn ser vi at beskrivelsen om tekster knyttet til «fortid og nåtid» (LK06) ikke lenger eksisterer, som legger enda friere føringer til læreren i LK20. Kompetansemålet etter 7.trinn er innsnevret fra å inkludere «oversatte skjønnlitterære tekster», med et fokus rundt verdenslitteratur, til å forholde seg til nabolandene, derav Sverige og Danmark. Dette beviser blant annet hvordan LK20 vender tilbake igjen mot det som ligger nært det nordiske.

De ulike læreplanene gjennom tidene har naturligvis hatt stor påvirkningskraft på hva som blir undervist av skjønnlitteratur i klasserommet. Man kan kanskje si at L97 valgte å fokusere på selve målet, med sine detaljerte og konkrete læringsmål, mens LK06 og LK20 har satset på veien til disse målene. Læreplanen har blitt friere, som betyr at lærere selv kan bestemme hva de ønsker å bringe med seg inn i klasserommet. Teoretisk sett kan dette bety at lærere kan trekke inn så mye eller lite litteratur de ønsker, så fremt elevene viser måloppnåelse i kompetansemålene (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020, s. 87). Det er nettopp derfor det er interessant å undersøke nærmere hva som foregår i de ulike klasserommene når det kommer til skjønnlitterær undervisning, noe denne studien tar for seg.

3.0 Kanon i et historisk perspektiv

I oppgavens tredje kapittel er målet å knytte den allmenne forståelsen av begrepet kanon, opp mot litteraturpraksiser i skolen. I denne delen henviser jeg til flere sentrale personer som har spilt, og spiller, en viktig rolle innen kanondiskursen. Som nevnt tidligere er Steinfeld et al. (2022) blant de som har uttalt seg om kanon i norskfaget, med et historisk blikk. Slik blir de svært relevante å trekke inn under dette kapittelet. Andre viktige aktører om tematikken er professor i idéhistorie Trond Berg Eriksen og professor i litteraturvitenskap Jon Haarberg, som begge har vært aktuelle på hver sin kant av kanondebatten. Haarberg på sin side taler *for* en nasjonal kanon i boken *Nei, vi elsker ikke lenger* (2017) og Eriksen stiller seg kritisk til den, med boken *Nordmenns nistepakke- en kritikk av den norske kanon*.

Det er viktig for meg å presisere at i den grad jeg bruker begrepet kanon, så henvender jeg meg til en skolekanon. Jeg vil i det følgende kapittelet introdusere begrepet i et historisk perspektiv og belyse kanondebatten.

3.1 Fra bibelsk kanon til skolekanon: et historisk perspektiv

Begrepet kanon stammer fra gresk og betyr «rettesnor» eller «målestokk», og vi kan finne begrepet helt tilbake til antikkens tid. Allerede her ble kanon brukt om noe som kunne måles, eller omfatte mål å streve etter, men dette dreide seg i stor grad om kunst og kroppsproporsjoner (Steinfeld et al., 2022, s. 14). Etterhvert begynte kanonbegrepet å omfatte ulike fenomen, derav hellige skrifter og retoriske tekster. Det startet med at jødiske skriftlærde skulle velge ut 24 bøker i Tanakh, og senere fulgte de kristne institusjoner den samme prosessen og satt sammen autoriserte tekster til Det nye testamentet. Dette ble opphavet til en religiøs, bibelsk kanon, som var urokkelig (Steinfeld et al., 2022, s. 14). Senere oppstod en sekulariseringsprosess i Norge, noe som påvirket betydningen av begrepet «kanon». Dette kom av at selv om man nå gikk fra religiøse tekster, til å snakke om store dikteres bøker, benyttet man fremdeles det samme begrepet, og dermed fikk det en overført betydning (Eriksen, 1995, s. 8). Kanonbegrepet har utviklet seg i ulike retninger og gitt oss flere «kanoniske diskurser», som er oppdelt etter funksjonsmåter. De ulike diskursene ble opprettet av den skotske litteraturviteren Alastair Fowler, som omtalte kanon som den potensielle kanon, den tilgjengelige kanon, den personlige kanon, den kritiske kanon, og den utvalgte kanon (Steinfeld et al., 2022, s. 16). Selv om det oppstod ulike former for kanonisering ruvet det aldri noen tvil om at en litterær kanon ikke kunne ha den samme autoritære og stabile virkning, slik som den bibelske kanon (Aamotsbakken, 2003, s. 7-8). Til tross for komplekse kanoniseringprosesser kan man likevel identifisere en fellesnevner i ulike tekstutvalg, uavhengig av funksjonsmåte. Denne fellesnevneren finner man i det som stammer fra den greske definisjonen, nemlig «rettesnor». I følge Det Norske Akademis Ordbok er en rettesnor, i overført betydning, et «holdepunkt for hvordan man bør handle eller oppføre seg; norm; forbilde» (NAOB, u.å.). Det er nettopp dette vi finner blant de kanoniserte tekstene; et representativt utvalg som er genuint, autentisk og som representerer et forfatterskap på en bestemt måte.

Et slikt representativt utvalg ble spesielt aktuelt på 1800-tallet, da nasjonalstaten Norge vokste frem, etter lang tid i union med Danmark. Med nasjonalismens inntog på 1800-tallet oppstod behovet for å identifisere det norske, og det var særlig litteraturen som ble

inngangen til å få sine nasjonale idealer bekreftet (Haarberg, 2017, s. 12). Med litteraturen kunne man bygge et nasjonalt fellesskap, og i løpet av det neste århundre hadde det utviklet seg en nasjonal litterær kanon som representerte nasjonallitteraturen. Kanoniske tekster er, etter Eriksens definisjon, «tekster som befester sin plass gjennom omtale og henvisninger» og «en miniatyrtutgave av kulturen, en essens eller et sammendrag» (Eriksen, 1995, s. 13). Den blir brukt til å representere noe av historisk verdi, som er ment å opprettholdes og overføres fra generasjon til generasjon. Haarberg formidler at kanon eksisterer med en viss forpliktelse, i den forstand at den nasjonale litteraturen utgjør det vi i dagligtalen omtaler som «kulturarven» (2017, s. 13). Med nøkkelordene kulturarv og generasjon, er det dermed ikke unaturlig at oppgaven med å ivareta og videreføre de viktigste verkene ble gitt til skolen.

Ved morsmålsfagets opprettelse i 1801 og revidering i 1805, skulle elevene ved *den lærde skole* få oppdragelse i å elske morsmål og fedreland (Steinfeld et al., 2022, s. 28). I følge planen skulle elevene bli kjent med et utvalg tekster av de «classiske nationale Skribenter, Prosaister og Digtere» (Steinfeld et al., 2022, s. 28). Dette var før 1814, og morsmålsfaget ble svekket til fordel for latinundervisningen. I 1858 begynte norskfaget for alvor å ta form, da «Normalplanen» ble opprettet. Denne planen skulle omfatte «kjendskap til den danske og norske Skjønlitteratur ved Læsning af et Udvalg af de vigtigste Forfatteres Arbeider» (Steinfeld, 2011, s. 20). Disse tekstene og forfatterne skulle samles til en litteraturhistorisk oversikt, og slik ble det dannet et pensum i skolen som gjenspeilet den norske litterære kanon. Senere i 1890-årene skrev Nordahl Rolfsen sitt læreverk *Læsebog for folkeskolen*, som fikk stor betydning for oppfatningen av Norges litterære kanon, hva nordmenn oppfattet som klassikere, i tillegg til at den ble svært viktig i skolen. Utgivelsen bestod av fem bind, både skjønnlitteratur og sakprosa, og leseboka har preget flere generasjoners tekstforståelse (Birkeland et al., 2005, s. 74).

Selv om skolens oppgave ble å formidle den nasjonale kanon, ville skolens kanon likevel være ulik. Førsteamanuensis i nordisk fagdidaktikk Per Arne Michelsen og dosent i norsk Marianne Røskeland skriver at:

Skolen har sin egen litterære kanon som er bestemt av læreplaner, lærebøker og de enkelte lærernes undervisningspraksis. Det er rimelig å anta at denne langt på vei speiler den store nasjonale kanon, men at den er tilpasset undervisningssituasjonen og målgruppen (Michelsen & Røskeland, 2002, s. 8).

Mens en nasjonal litterær kanon referer til en samling av viktige litterære verk, og anses som representative for et lands kulturelle arv, er utvalget i skolekanon gjerne tett knyttet med didaktiske og praktiske beslutninger tilpasset en undervisningssituasjon. Som jeg nevnte tidligere mente Fowler at kanon kunne deles inn etter funksjonsmåter. Skolekanon kan derfor ligne mest på det han kalte en «utvalgt» kanon. Basert på en rekke kriterier velger lærere hvilke tekster og forfattere som egner seg i undervisningen til ulike formål. I dag kan skolens kanon bli sett på som den viktigste i vår tid, nettopp fordi barn og unge presenteres for et bredt og mangfoldig utvalg av litterære verk i løpet av sin skolegang (Nordtveit, 2019, s. 13-14). Ofte er dette også tekster som elevene ikke ville møtt utenfor skolen, da det ikke er alle barn som kommer fra familier hvor bokhylla er lett tilgjengelig. På denne måten blir lærere helt avgjørende i rollen som kulturformidlere.

3.2 Kanondebatten

Til tross for at nasjonallitteraturen ser ut til å bevares over lang tid, oppstår det likevel gradvise endringer. Enkelte forfattere og diktere viskes ut, samtidig som nye får innpass. Et markant bevis på nettopp dette finner vi i Gyldendals utgivelser av bokserien *Norges Nasjonallitteratur*. Denne ble gitt ut hele fire ganger: 1928, 1941, 1968 og siste gang i 1996 (Haarberg, 2017, s. 13). Frem til den siste utgivelsen hadde folket vært opptatt av det norske, den norske litteraturen, og salget av bøkene ble stor suksess. Dette tok en drastisk endring etter siste utgivelse. Nå var det ikke lenger et spørsmål om «hva gjør litteraturen norsk?», for folket hadde fått øynene opp for litterær *kvalitet* (Haarberg, 2017, s. 15). Med en litterær kanon i endring følger også diskusjoner, som har ledet til kanondebatten. Skal man ha en litterær kanon? Hvilke forfattere og verk skal inkluderes i kanon? Hvem er kvalifisert til å bestemme kanonutvalget? Slike spørsmål har vært, og er fremdeles, gjengangere i debatten om både den nasjonale kanon, men også om en skolekanon.

Året 1995 viste seg å sette full sving på kanondebatten i Norge. Dette kom som et resultat av den amerikanske litteraturprofessoren Harold Blooms utgivelse av boken *The Western Canon* (1994), hvor han lanserte en liste over 800 forfattere og 3000 verk, som han mente representerte det beste innen vestlig litteratur. Berg Eriksen var blant de som videreførte kanondebatten i Norge, med sitt «motsvar» *Nordmenns nistepakke- en kritikk av den norske kanon* (1995). Blant dem som delte samme holdninger som Bloom, og andre kanonforkjempere, var tidligere statsråd i arbeiderpartiet Gudmund Hernes. Han mener blant annet at samfunnet trenger felles referanserammer, og at utdanningsinstitusjonen dermed har et formidlingsansvar for videreføring av felles kunnskap. I tillegg fryktet han splittelse i det norske samfunn, og hevdet at den nasjonale ideen må «løftes og uniformeres om nasjonen skal holde sammen» (Steinfeld et al., 2022, s. 177). Dette ble tydelig fulgt opp i arbeidet Hernes utførte i forbindelse med ny læreplan (L97), og stikkord som «identitetsfag», «trygg nasjonal identitet» og «felles arv» står sentralt i beskrivelsen av norskfagets plass i skolen på dette tidspunktet (KUF, 1996, s. 111-113). Hernes utviklet en læreplan som også inneholdt forslag til tekster og forfattere, som kunne bli brukt i undervisningen for å dekke målene i norskfaget. Forlagene dannet grunnlaget for en svært tydelig skolekanon.

I 2006 kom den nye *Læreplan for Kunnskapsløftet* (LK06), og med det skjedde det store endringer i norskfaget. Listene over hva som burde undervises forsvant, og læreren fikk større frihet. Forfatter og dikter Edvard Hoem skrev i 2005 en kronikk i Dagbladet «Den litterære arven», hvor han innledningsvis stiller spørsmålet «skal ein overlete til tilfellet og den enkelte læraren å avgjera kva ein skal lesa i videregående skole?» (Hoem, 2005). Mangfold og innvandring var noe som preget formuleringene i LK06, men Hoem stilte seg spørrende til om det var viktigere å være verdensborger fremfor å være seg bevisst om egen nasjon, som vi selv hører til. Kanondebatten vedvarte for Hoem, og i 2013 kom han med ny kronikk, hvor han igjen uttrykket sin misnøye om hvorvidt det skulle bli valgfritt å kjenne til de store, kjente verkene av for eksempel Wergeland og Ibsen (Steinfeld et al., 2022, s. 172). På denne måten tok Hoem et tydelig standpunkt i diskusjonen om en skolekanon.

Flere som fikk øynene opp for en norsk kulturkanon var daværende kunnskapsminister (2013-2017), Torbjørn Røe Isaksen, som presenterte dette som forslag fra Høyres

programkomite. I en artikkel fra NRK argumenterer han for forslaget i sin uttalelse: «Vi har blitt veldig kortsiktige og glemmer litt viktige kulturuttrykk. Dette er en måte å synliggjøre kulturen vår ikke bare for fremtidige generasjoner, men også for våre nye landsmenn» (Ragnes, 2017). Røe Isaksen henviser også til Danmarks tiltak for å ivareta deres viktigste verk innen dansk kultur. Som tidligere nevnt, etablerte Danmark i 2006 en dansk kulturkanon, for å gjøre danskene mer kulturelt bevisste, og litteratur ble en egen kategori. I tillegg skulle en felles kulturkanon bekjempe radikaliserings (Ragnes, 2017). Programkomiteens forslag ble nedstemt, men Røe Isaksen var fornøyd med å ha skapt debatt, og for å ha brakt tematikken på banen blant det norske folk.

2017 var et livlig år i kanondebatten. På samme tidspunkt som Kunnskapsminister Røe Isaksen kom med forslaget om en kulturkanon, var det flere som ble talerør for den motsatte siden. Norsk lektor Karen Marie Hokholt Sagafos publiserte i sin artikkel til «NRK ytring», at en litterær kanon i skolen ville føre til et demokratisk problem. Basert på at samfunnet blir mer mangfoldig, skal også litteraturen være med på å gjenspeile dette. Hun sier at «perspektivmangfold og det å lytte til stemmene til alle deler av befolkningen er selve grunnsteinen i demokratiet» (Sagafos, 2017). Hun vektlegger også at samfunnet er i stadig endring, og at synet på historien endres. Dette poengteres ved å sette kanonisering opp mot fornorskingspolitikken, som foregikk i Norge på 1850-tallet, der hun setter spørsmålsteget med hva som hadde skjedd dersom man lagde en offisiell litterær kanon på dette tidspunktet. Et tredje aspekt hun fremmer dreier seg om selve selekteringen til en slik liste. Ved å kanonisere litterære tekster bidrar man til å «marginalisere de perspektivene som ikke anses som viktige for definisjonsmakta på utvelgelsestidspunktet» (Sagafos, 2017). Dermed kommer hun med et spørsmål jeg selv synes er verdt å reflektere over: «hvem skal sitte med definisjonsmakta over hva som er kvalitetslitteratur?» (Sagafos, 2017).

Lektor Roar Ulvestad engasjerte seg også i den pågående debatten i 2017, og skrev et debattinnlegg til *Agendamagasinet* med tittelen «Kanonkatastrofe» (Ulvestad, 2017). Det interessante i Ulvestad sin tilnærming er hvordan han skiller seg fra andre artikler ved å konkretisere hvordan det oppleves for han som lærer, den *faktisk* utøvende personen av en eventuell litterær skolekanon. Han sier blant annet at en skolekanon vil frarøve han som lærer friheten og tillitten til å gjennomføre tilpasset undervisning, og at det vil innebære en overstyring i et yrke som allerede er overstyrt av overordnet del, fagplaner og kompetansemål (Ulvestad, 2017). Det er som om det settes et stempel på at man er handlingslammet i eget fagfelt. Ulvestad gjør det tydelig at han selv ikke bare har én kanon, men flere, og dette bruker han i arbeidet med å engasjere, skape entusiasme og gjenklang i en mangfoldig elevgruppe, hvor hver og en har ulike forutsetninger og behov i en læringssituasjon (Ulvestad, 2017).

Med dette har kanondebatten i årrekkene dreid seg om enten *for* eller *mot* en kanon. Det er også interessant å se hvordan politikere og ledere på den ene siden, som står for det overordnede ansvaret, er opptatt av en felles litterær kanon, mens lærere som utøvende praktiker på den andre siden uttrykker skepsis. I likhet med Røe Isaksen er jeg enig i at det ikke nødvendigvis trenger å være enighet om det skal finnes en spikret liste over viktige verk eller ikke, men at selve debatten kan være vel så viktig, nettopp av den grunn at man får frem engasjement og diskusjon. Å samtale om tematikken kan være med å skape et forhold til vår egen kulturarv, både ved å bringe frem det man hadde kjennskap til fra før, men også utvide forståelsen gjennom innspill fra andre. Diskusjonen rundt en kanon vil også være med å opprettholde en bevissthet om det litterære arbeidet

som gjøres i skolen. Gjennom refleksjon og bevissthet rundt læreres tekst- og forfatterutvalg, kan man også argumentere for at utvalget er av høy litterær kvalitet. Hva som definerer den litterære kvaliteten er noe jeg skal se nærmere på i neste kapittel.

4.0 Teoretisk inngang

Begrepet *kvalitet* dukker ofte opp i en forlengelse av kanondebatten, noe som gjør begrepet relevant å definere i denne oppgaven. Da læreplanen frem til 2006 hadde en detaljert plan for hva som skulle undervises, stolte man på at utvalget ble regnet som kvalitetssikkert. Med frie tøyler og større mulighetsrom står lærere i dag fritt til å velge bøker på vegne av barn. Med denne friheten blir lærere samtidig ilagt et ansvar om å velge kvalitet (Birkeland et al., 2018, s. 43). Som litteraturredaktiker ønsker man at barna i skolen skal møte *kvalitetslitteratur*, men hva innebærer litterær kvalitet?

«Kan du anbefale en god barnebok?» er nok ikke et ukjent utsagn blant lærere, men hva legger man egentlig i *god*? Er det slik at dersom noe er godt nok til å bli valgt, så er det av kvalitet? Da er det tydelig at *kvalitet* har med seg forventninger om å dekke et behov. Det inngår av utvelgelsen at boken fyller gitte kriterier, og dermed er *god nok* til å bli tatt med i undervisning. Dette utvalget er basert på en opplevelse, hvordan noen opplever noe, og kvalitetsbegrepet går dermed over til å bli noe subjektivt (Rønning, 2020, s. 10). Ofte ser man at kvalitetsvurderingen, slik vi gjør i en hverdagslig sammenheng, innebærer å vurdere noe i forhold til noe annet, enten en situasjon eller kontekst (Skjerdingstad & Oterholm, 2012, s. 38). Selv om en kvalitetsvurdering tilsynelatende foretas av subjektet, og dermed dens iboende interesser, er det umulig å unngå å ta stilling til det som *faktisk* blir vurdert, i tillegg til konteksten det skal benyttes i. Det oppstår et trestemt forhold mellom leser, verk og kontekst som på ingen måte er tilfeldig (Oterholm, 2019, s. 17). Rent praktisk betyr dette at lærerens subjektive vurdering av et litterært verk, innenfor en gitt kontekst, for eksempel en undervisningssituasjon om et bestemt tema, utgjør et produkt av kvalitet.

Når man sier at kvalitetsbegrepet er subjektivt, kan man ikke være sikker på at det man anser som kvalitet her og nå, vil vare over en lengre periode. Dette henger sammen med at oppfatningene endrer seg i tid og rom, og teksten man likte umiddelbart kan tape seg ved å leses om igjen- og motsatt. Slik tankegang kan knyttes til den tyske litteraturkritikeren Hans Robert Jauss sin teori om forventningshorisont, som innebærer at leserens tidligere kunnskap, erfaringer og forventninger har betydning for hvordan man tolker og forstår tekster man møter (Jauss, 1981, s. 64-65). Jauss mener at litteratur og historie er nødt til å sees i sammenheng, og tekster som appellerte før, trenger ikke nødvendigvis å ha den samme innflytelsen i dag. Tolkningen av en tekst er derfor ikke et resultat av forfatterens formidling, men ansvaret ligger hos leseren. Jauss peker på at «Det litterære værks historiske liv er utænkeligt uten adressatens aktive medvirken» (Jauss, 1981, s. 57). Ved å benytte Jauss sin teori, kan man underbygge det faktum at litterær kvalitet er subjektivt, nettopp fordi vurderingen ligger hos leseren, ikke hos forfatteren. Et viktig poeng er at synet på litterær kvalitet vil være farget av samtiden, og dermed kan også synet på et litterært verk eller forfatterskap også endre seg med tiden.

I vurderingen av barnelitterær kvalitet, poengterer Birkeland et al. (2018, s. 43) at koblingen mellom barneperspektivet og barneleseren er helt essensiell. Med det vektlegger man litterære trekk knyttet til hvordan forfatteren allierer, og henvender seg til barneleseren. Litteraturforsker Per Thomas Andersen legger frem fire kriterier som kan fungere som innganger til å vurdere litterær kvalitet, og Birkeland et al. (2018, s. 44) knytter disse til barnelitteraturen.

Det første kriteriet er det *moralske/politiske* kriteriet. Her diskuterer man gjerne tekstens tematikk. Er tematikken relevant for barn? Tar teksten opp temaer barnet kan kjenne seg igjen i? I dette kriteriet handler det om å se måten temaet er behandlet på, gjennom fremstillinger forfatteren velger (Birkeland et al., 2018, s. 44). Kanskje opplever man tydelige karakteristikk gjennom de ulike hovedpersonene eller tabubelagte familieforhold. Det andre kriteriet, *det kognitive*, er knyttet til barnets intellektuelle nivå. I barnebokkritikken kan dette dreie seg om en bok er lærerik for barnet, eller om den utfordrer barnets erfaringer (Birkeland et al., 2018, s. 44). Det kognitive kriteriet brukes gjerne om fagbøker, for eksempel i tilfeller der boken gir innsyn i andres livsvilkår og kulturer. Ved bruk av fagbøker kan man i ettertid vurdere om boken har lyktes i fagformidlingen sin. Det tredje kriteriet er det *genetiske*, og brukes gjerne når man vil plassere en bok i en større kontekst (Birkeland et al., 2018, s. 44). For eksempel vil det å se teksten i lys av forfatterens bakgrunnskunnskap, tidligere verk, eller historisk kontekst, kunne si noe om den litterære kvaliteten. Er forfatteren ung/gammel? Har forfatteren lyktes tidligere?

Det siste kriteriet kaller Andersen det *estetiske kriteriet*, som inkluderer både kompleksitet, integritet og intensitet, hvor alle er knyttet til bokens form og innhold (Birkeland et al., 2018, s. 45). Kompleksitet blir brukt om forfatterens evne til å formidle problemstillinger på en måte som møter barnets nivå. Integritet omhandler hvordan de ulike delene i boken danner en helhet og skaper sammenheng, for eksempel mellom ord og bilde i en bildebok, eller hvordan løse tråder i handlingen blir fulgt opp. Kriteriet om intensitet dreier seg om hvordan teksten engasjerer leseren, og hvilken følelse leseren sitter igjen med (Birkeland et al., 2018, s. 45). Som nevnt tidligere kan ikke Andersens kriterier sees på som en fast oppskrift, men de kan bli brukt som en inngang når man skal velge litteratur i klasserommet. Hans perspektiver er bare en av mange innganger til å vurdere hva som inngår i litterær kvalitet.

Professor i allmenn litteraturvitenskap Erik Bjerck Hagen uttrykker i boken *Litteraturkritikk: en introduksjon*, at det ikke finnes noen gitte måter å beskrive kvalitet på, som har kraft til å styre vårt møte med objektet som skal kvalitetsvurderes (2004, s. 26). Dette er fordi man ikke kan peke på ett konkret sted i en tekst, og si *der* er kvaliteten. Basert på at det ikke finnes en slik konkret definisjon, tar Hagen derfor utgangspunkt i symptomer for våre litterære dommer. Han legger frem syv forskjellige symptomer som peker i retning av litterær kvalitet. Jeg ønsker å trekke frem fem av disse, fordi jeg mener de kan være med på å skape en forståelse for læreres utvelgelse og begrunnelse av kvalitetslitteratur, som de velger å ta med inn i klasserommet.

Det første symptomet handler om *fysiske reaksjoner*. Når vi leser et litterært verk blir vi berørt, og vi kjenner det på kroppen. Enten vi sitter spent, får gåsehud, reagerer med begeistring, avsky eller kjedsomhet (Hagen, 2004, s. 26). I et slikt tilfelle vil vi *føle* på den litterære kvaliteten, og vår litterære følsomhet vil være preget av hvilke litterære erfaringer vi har gjort oss tidligere. Fra et lærerperspektiv, kan en slik utvelgelse bli tatt basert på hva læreren mener fenger og engasjerer elevene. På hvilken måte rører boken elevene? Vil de bli spente, nysgjerrige eller redde? Klarer man å skape en fysisk reaksjon blant elevene, er dette et tegn på at boken er god.

Det andre Hagen legger frem er *beskrivelsen* av kvalitet. Ofte lurer vi på om det vi velger er godt nok, og om det er innenfor rammene av hva som blir sett på som kvalitet? Jo mer man spekulerer, desto mer usikker blir man. Dette er et ganske typisk trekk blant

mennesker generelt, som har tendens til å bli dratt inn i sin egen lille tankespiral. Å beskrive kvaliteten vil være noe mer enn det som er umiddelbart, og det hjelper med både nyansering og en oppdagelse av verket (Hagen, 2004, s. 27). Om kollegaen din beskriver hvordan Roald Dahls *Matilda* (1988) fungerer godt i sitt klasserom, kan det være du oppdager sider ved boken du selv ikke har tenkt på. Beskrivelsen gjør at man oppdager mer. Å vurdere litteratur gjøres aldri alene. Har man først gjort seg opp en mening om et verk, er man nysgjerrig på hva andre mener om det samme. Det er sjeldent man opplever total enighet eller uenighet, men kanskje har andre oppdaget noe annet enn deg, eller sett sider ved verket du selv ikke var i stand til (Hagen, 2004, s. 27). Hvis et flertall er enig, og det ruver et visst *samsvar* om at verket er godt, da er det gjerne et tegn på kvalitet.

Varighet over tid er et godt symptom på kvalitet. Verk som har vart i flere generasjoner, kommer med kulturell autoritet, og som leses om igjen, er gode verk. Vi forbinder ofte slike verk med det vi kaller klassikere; et tidløst verk som gjerne blir bedre ved førstegangs- og andregangs lesing. Hagen siterer Ludwig Wittgenstein som sier «Hvordan viser jeg at jeg liker en dress? Hovedsakelig ved å bruke den ofte» (2004, s. 29). Dersom lærere velger å bruke både tekster og forfattere om igjen, fra år til år, kan man si at verket varer over tid og dermed viser tegn til gode kvaliteter.

Det siste symptomet jeg ønsker å trekke frem er litterær eksistens. «Litterære verk eksisterer ikke bare i erfaringen mens de leses, men også i minnet om å ha vært lest» (Hagen, 2004, s. 29). Et litterært verk med symptom om høy kvalitet vil alltid ligge i bakgrunnen, både når man arbeider litterært, men også ellers i den hverdagslige sammenheng. I følge Hagen er bøker og steder sidestilte paralleller: det ville vært en katastrofe dersom steder man kjente til godt plutselig en dag skulle forsvinne (2004, s. 29).

Hagen gjør det tydelig at disse symptomene på ingen måte er endelige konklusjoner på hvordan man finner kvalitet, men heller at det kan være ledetråder som gir en pekepinn i den retningen. Han hevder at litterær kvalitet ofte kan virke selvforklarende og ubetvilelig, men at den aldri kan være objektiv eller bevisbar (Hagen, 2004, s. 31). Dette kommer av det jeg nevnte tidligere, nemlig at man ikke kan gå inn i en tekst og fysisk peke på kvaliteten. Kvaliteten ligger derfor i språket, nærmere bestemt samtalen, mellom de som ønsker å begrunne sine litterære dommer (Hagen, 2004, s. 31). For å oppsummere kan man si at barnelitterær kvalitet er vanskelig å definere, da begrepet har et bredt omfang. Likevel kan vi si at både Andersens kriterier og Hagens symptomer, vil være til god hjelp i lærerens utvelgelse av barnelitterær kvalitet. En slik utvelgelse krever trening. For å sitere Birkeland et al.: «den som har lese mykje, blir også tryggare i vurderingane sine» (2018, s. 45). Man er altså avhengig av å være en kompetent leser for å kunne ta gode litterære valg.

5.0 Metode

I dette kapitlet skal jeg presentere, gjøre rede for, og diskutere studiens materiale og de metodiske valgene jeg har tatt. Oppgavens metodedel blir gitt i lys av teori om metode av Karine Stjernholm (2020) sitt kapittel «Spørreundersøkelser i norskdidaktiske oppgaver» og boken *Samfunnsvitenskapelige metoder* av Sigmund Grønmo (2004). Først vil jeg legge frem oppgavens problemstilling og datainnsamlingsmetode. Videre legger jeg frem utvalg, dataanalyse og etiske vurderinger. Kapitlet avsluttes med diskusjon rundt hvilke muligheter og begrensinger metodevalget har gitt meg.

For å skape best mulig oversikt vil jeg gjenta problemstillingen og følgende hypoteser: *Hvilke skjønnlitterære tekster og forfattere brukes i undervisningen blant et utvalg lærere fra 1.-7.klasse, og fra hvor hentes disse tekstene?* Problemstillingen er todelt og krever to forskjellige svar; hvilke konkrete forfattere og verk, samt hvilken arena lærere benytter for å finne skjønnlitteratur. Disse to delene er knyttet til de to første hypotesene *Det finnes en skjult skolekanon og Læreboka påvirker læreres skjønnlitterære utvalg.* Hypotesenes direkte tilknytning til problemstillingen gjør analysearbeidet krevende og fører til en mer omfattende drøfting. Resultatet blir at de to første hypotesene blir større i omfang, noe som forklarer variasjon i lengden på de ulike hypotesene i oppgavens sjettede kapittel «6.0 Analyse, funn og drøfting». De to siste hypotesene: *Lærere med lang fartstid benytter det vi kjenner som kjente barnebokklassikere i undervisningen og Skolens geografiske tilknytning har betydning for valg av skjønnlitterære tekster og forfattere,* er begge relevante for oppgaven, og utdyper svaret på problemstillingen ytterligere.

5.1 Datainnsamlingsmetode

For å samle inn data til min forskning tok jeg i bruk én innsamlingsmetode: digital spørreundersøkelse. Jeg benyttet meg av *Google Skjema*, som er en gratis undersøkelsesprogramvare. På grunn av den digitale fremgangsmåten ble svarene direkte omgjort i deskriptiv statistiske data, noe som kjennetegner den kvantitative forskningsmetoden. Disse dataene er fremstilt i ulike diagrammer, som sektordiagram og søylediagram, og viser svarfordelingen i prosent. I tillegg kan svarskjemaet åpnes i Excel, for videre analyser. Dette har jeg benyttet meg av for å kunne filtrere ut enkeltbesvarelser, og undersøke på individnivå, ved behov. Undersøkelsen inneholdt også besvarelser i form av fritekst, og disse svarene håndterte jeg manuelt og overførte til tabeller i eget excel-skjema for å få frem statistikken.

Å forske kvantitativt innebærer å synliggjøre sammenhenger. I mitt tilfelle dreier dette seg om flere faktorer, blant annet sammenhengen mellom læreres skjønnlitterære utvalg sett opp mot deres erfaring i yrket, arenaen de henter utvalget fra (læreplanen, personlig preferanse, lærebok osv.), i tillegg til en eventuell skolekanon. I stedet for å gå i dybden på enkelte elementer slik man gjerne gjør i kvalitativ forskning, åpner kvantitativ forskning opp for muligheten til å se sammenhenger i et overordnet perspektiv, hvor dataene gjerne uttrykkes i mengder som mange/få, de fleste/færreste og lignende (Grønmo, 2004, s. 123). I tillegg til at forskningen er kvantitativ, valgte jeg å bruke spørreundersøkelsen deduktivt, som er en fremgangsmåte Stjernholm skisserer i sitt kapittel (2020, s. 75). Dette innebar at jeg formulerte fire hypoteser i forkant av undersøkelsen, og brukte svarene fra undersøkelsen til å måle om hypotesene kunne

underbygges eller avlegges. Erfaringsmessig er dette en nokså uvanlig fremgangsmåte i norskdidaktisk forskning, da man i stor grad blir presentert for kvalitative data, gjerne som et resultat av en problemstilling som inkluderer underordnede forskningsspørsmål.

5.2 Utforming av spørreundersøkelse

Den digitale spørreundersøkelsen bestod av 11 spørsmål, hvor 9 av spørsmålene var avkrysning, og 2 var fritekst med mulighet for lengre svar. I en spørreundersøkelse er det viktig at antall spørsmål ikke blir for mange, da det kan oppleves omfattende for en eventuell informant å skulle besvare. Personlig synes jeg 11 spørsmål ligger på grensen til å være for mange, men til tross for en enkel utforming hvor de fleste svarene ble avlevert med avkrysning, opplevde jeg antallet overkommelig.

Som nevnt tidligere, ble forskningen gjort med en deduktiv fremgangsmåte, noe som vil si at spørsmålene i undersøkelsen ble utformet med utgangspunkt i mine fire hypoteser. For å kunne avdekke enkelte av hypotesene var jeg avhengig av et knippe bakgrunnsinformasjon hos informantene, noe som resulterte i at de fem første spørsmålene i undersøkelsen ble vinklet deretter. Igjen ble dette tatt med i evalueringen om at antall spørsmål (11) var overkommelig, da nesten halvparten av undersøkelsen bestod av enkel bakgrunnsinformasjon.

Spørreundersøkelsens mest sentrale spørsmål var som følger:

*Hvilke **konkrete** skjønnlitterære tekster/forfattere har dere arbeidet med/skal dere arbeide med dette skoleåret? (Dette kan være alt av noveller, romaner (både utdrag og hele tekster), fortellinger, eventyr, dikt, viser, arbeid med enkeltforfattere osv.) Vær så presis som mulig.* Dette spørsmålet skulle besvares i fritekst, noe som skaper uforutsigbare svar. Jeg forsøkte å være så presis som mulig i formuleringen, da ønsket i utgangspunktet var å få listet opp både forfattere og tekster uten ytterligere forklaring om hvorfor, noe som er grunnen til markeringen av begrepet «konkret». I tillegg valgte jeg å utdype begrepet «skjønnlitteratur» i parentes, ikke som en fullkommen liste, men som et forslag til hva skjønnlitteratur kan innebære. En siste presisering jeg ønsket å få frem i dette spørsmålet var tidsperspektivet. For at undersøkelsen ikke skulle bli for tidkrevende valgte jeg å forholde meg til informantenes nåværende skoleår. Dette står i kontrast til tidligere forskning, eksempelvis Foslie (2018) sin masteroppgave, som inkluderer et tidsrom på tre år, fra 8.-10. trinn. Fordelen med dette kan være at undersøkelsen blir gjennomført når den først er påbegynt, fremfor at man velger å avslutte fordi det oppleves overveldende.

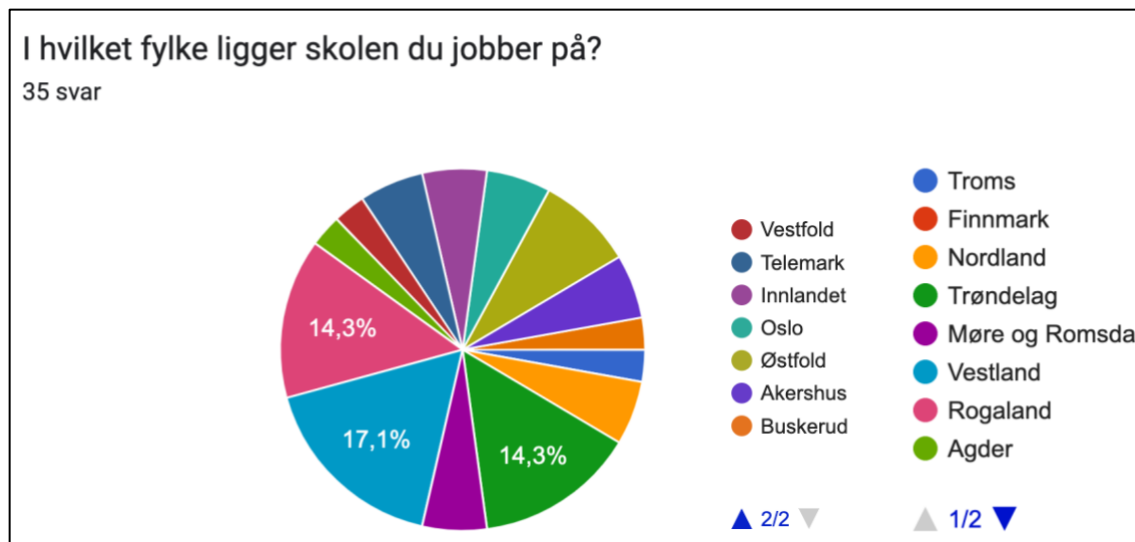
I de resterende spørsmålene har jeg forsøkt etter beste evne å gi tilstrekkelig med svaralternativer, for å dekke informantenes ulike spekter av tanker og meninger. Likevel la jeg til alternativet «andre», der jeg opplevde en sjanse for at de nevnte alternativene ikke var tilstrekkelig. Slik fikk informantene selv mulighet til å fylle ut, eller supplere ved behov. Fordelen med dette var at svarene ble så presise som mulig og at informanten ikke krysset av for noe som ikke samsvarte deres egen mening. Avkrysningsspørsmålene var frivillig å besvare, men spørsmålet nevnt ovenfor som krevde fritekstbesvarelse, valgte jeg å gjøre obligatorisk da dette hadde stor betydning for forskningen.

5.3 Pilotering

Ved gjennomføring av en slik digital spørreundersøkelse, kan det være svært hensiktsmessig å gjennomføre en pilotering, et prøveprosjekt, slik at man får testet undersøkelsen. I en forskning som dette, hvor spørsmålsformuleringen er så viktig, kan pilotprosjektet være avgjørende for at man får dataene man trenger (Stjernholm, 2020, s. 84). Ved å prøve ut undersøkelsen kan man avdekke eventuelle feil og mangler, rette opp i ugunstige formuleringer, men også finne ut av hva som fungerer godt. I tillegg til å bli bevisst rundt spørsmålsformuleringen, gjør pilotprosjektet at man orienteres i hvordan man skal håndtere dataene i ettertid av innsamlingen. Høsten 2023 benyttet jeg anledningen til å gjennomføre spørreundersøkelsen, som et pilotprosjekt blant lærerne på praksisskolen jeg var utplassert. Dette ga meg blant annet en oppvekker om at spørsmålene måtte være enda mer konkrete. I tillegg fikk jeg muligheten til å lære meg å kjenne verktøyet, hvordan dataene ble presentert, og hvordan jeg kunne bruke dette for å finne svar på problemstillingen min. Selv mener jeg at det å benytte seg av en pilotering er en styrke i forskningen, nettopp fordi man får mulighet til å justere de små marginene, som kan ha stor betydning for sluttresultatet.

5.4 Utvalg

I min digitale spørreundersøkelse er det registrert 35 anonyme svar, derav 35 informanter, som alle har deltatt frivillig i undersøkelsen. Utvelgelsen av disse informantene består av en kombinasjon av det Blikstad-Balas og Dalland kaller et bekvemmelighetsutvalg og et formålstjenlig utvalg (2021, s. 39- 41). Utvalget er bekvemmelig fordi jeg har publisert undersøkelsen digitalt, og håpet på så mange svar som mulig. Sistnevnte innebærer at informantene oppfyller gitte kriterier som er formålstjenlig for min studie. I mitt tilfelle var det to kriterier som gjaldt; for det første måtte informanten være grunnskolelærer fra 1.-7.trinn, og for det andre måtte informanten undervise i norskfaget. For å finne informanter benyttet jeg meg av Facebookgruppen «undervisningsopplegg». Denne gruppen består av 78.000 medlemmer med lærere fra hele landet på ulike alderstrinn. Med så mange deltakere var det derfor viktig å presisere de gitte kriteriene i et infoskriv som bidro til å luke ut potensielle informanter (vedlegg 1). Med en frivillig deltakelse fra 35 personer, er det disse informantene som utgjør dataene i studien. Jeg publiserte innlegget to ganger, den første gangen var i begynnelsen av januar. Etter tre uker hadde jeg fått inn 14 svar, et antall jeg helt fint kunne bruke i forskningen, men som jeg anså for lite til å kunne generalisere. I slutten av januar publiserte jeg det samme innlegget for andre gang, og denne gangen resulterte det i 21 nye svar, som endte med en total på 35, som dekket grunnskolelærere i norsk fra samtlige av landets fylker, med unntak av Finnmark (se statistikk i figur 3). Her finner man en variasjon i deltakelsen med alt fra 17,1% (n=6) slik som i Vestland fylke, til 2,9% (n=1) slik som i Vestfold, Agder, Buskerud og Troms fylke.



Figur 3: Fylkesfordeling av informanter.

Målet med å bruke denne gruppen var å få så mange informanter som mulig, nettopp fordi jeg ønsket tilstrekkelig med svar til at jeg kunne generalisere en større populasjon. Dette vil ikke være mulig med utvalget i min studie, da antall informanter blir for lite. Selv om jeg ikke kan fastslå en konklusjon, er det likevel mulig å oppfatte tendenser som kommer frem blant utvalget.

5.5 Dataanalyse

Analysen i denne studien er strukturert etter de fire hypotesene, som alle er tilknyttet forskjellige spørsmål i spørreundersøkelsen. De ulike spørsmålene har krevd forskjellige typer fremstilling av besvarelser, gjengitt i sektordiagram, søylediagram og fritekstbesvarelse. Dette har gjort at analysemetoden har vært ulik, avhengig av hvilken hypotese jeg undersøker. Den første hypotesen var tilknyttet spørsmålet om hvilke forfattere og tekster som benyttes i undervisningen, og ga fritekstbesvarelser. Svarene har jeg overført i et Excel skjema, i forkant av analysen, og strukturert i to forskjellige tabeller, hvor den ene tabellen presenterer funn av forfattere, og den andre legger frem funn av tekster. I hver av tabellene har jeg oppgitt samtlige tekster og forfattere som er nevnt av informantene, og telt antall benevninger. Tallene har gjort det mulig å kartlegge en antydning til skolekanonisk praksis blant lærere. I de eksplisitte funnene har jeg sett nærmere på forfatterne og tekstenes representative mangfold, i form av kjønnsfordeling, tidsperiode og kulturelle bakgrunn. Gjennom å organisere og sammenligne tall fra de ulike tabellene, har jeg kunnet diskutere og drøfte ulike innfallsvinkler som tabellene viser, fra et mangfoldig perspektiv. Slik har jeg kunnet gi et utdypende svar på problemstillingen som omhandler hvilke forfattere og tekster som benyttes i undervisningen.

Hypotese 2 og 4 er knyttet til et spørsmål hvor besvarelsene er fremstilt i et søylediagram og sektordiagram. Analysen av disse dataene er foretatt gjennom avlesing og tolking. Diagrammene opererer med antall informanter oppgitt i prosent, gitt i ulike fargekoder. I og med at undersøkelsen ikke gir rom for utdyping av gitte besvarelser, er det mye som overlates til tolkningsrommet. Funnene fører til diskusjon videre i oppgaven, som er påvirket av hva som vekker interesse hos meg som forsker. Søylediagrammet spesielt, er knyttet til problemstillingens andre del, som handler om

hvor lærere henter skjønnlitteratur fra. Den tallfestede statistikken skaper et oversiktlig bilde på nettopp dette.

Den tredje hypotesen er også knyttet til samme fritekstbesvarelse som hypotese 1, men den analytiske metoden er likevel forskjellig. I stedet for å analysere det totale bildet fra samtlige besvarelser, har jeg analysert data på individnivå i spørreundersøkelsens tilknyttede Excel skjema. Fordi jeg var ute etter å kartlegge data fra en spesifikk gruppe (lærere med lang erfaring), har jeg filtrert disse besvarelsene, og fargekodet de forskjellige funnene for å skape best mulig oversikt. Funnene viser ytterligere tendenser på hvilke forfattere og tekster som benyttes i undervisning fra 1.-7-klasse, som igjen svarer på problemstillingen fra en noe annen synsvinkel.

Resterende besvarelser som ikke er tilknyttet en spesifikk hypotese, er alle fremstilt i sektordiagram, og analysert på samme måte som nevnt overfor. De ulike fremstillingene er beskrevet og diskutert i lys av problemstillingen, og funnene er med på å avgjøre om hypotesene kan bekreftes eller avkreftes.

5.6 Etisk vurdering

Når man driver forskning som inkluderer mennesker, innebærer det et ansvar om å ivareta personopplysninger. Grunnet den anonyme undersøkelsen, ble det ikke innhentet sensitive personopplysninger, selv om jeg hadde behov for noe bakgrunnsinformasjon. Likevel finnes det en risiko for at personopplysninger i form av IP-adresse blir bevart på grunn av den digitale plattformen som benyttes. På grunn av dette har jeg søkt, og fått godkjenning, av Sikt (kunnskapssektorens tjenesteleverandør) til å drive forskning som behandler personopplysninger (vedlegg 2). I tillegg var det frivillig å delta i undersøkelsen, og samtlige data blir slettet etter endt studie, som jeg også oppga i infoskrivet.

5.7 Metodediskusjon

Det er svært relevant å problematisere antall informanter i denne studien. Størrelsen på informantgruppen er tilfeldig, da jeg ikke kunne kontrollere antall besvarelser som kom inn gjennom den digitale publiseringen. Målet var å få så mange informanter som mulig, slik at det ga grunnlag til å kunne generalisere funnene. Med studiens 35 informanter er utvalget for lite til at det er forsvarlig å generalisere funnene til å gjelde alle landets norsklærere fra 1.-7.klasse. Her ser jeg meg nødt til å presisere problemstillingens formulering, nemlig at studien er foretatt på et *utvalg* norsklærere. Med dette utvalget er det likevel mulig å avdekke hvilke *tendenser* som kommer til syne, gjennom analyse av fremstilt datamateriale.

Det er også viktig å bemerke seg at bekvemmelighetsutvalget i studien, som tilsynelatende er tilfeldig, er med å påvirke dataene. Dette henger sammen med at de som har deltatt er frivillige, og dermed kan ha en over gjennomsnittlig interesse og engasjement for oppgavens tematikk. De frivillige informantenes svar kan på denne måten være med å trekke trådene enten i den ene eller andre retningen, i større grad enn om undersøkelsen var obligatorisk for alle lærere, og informanter med lavere interesse hadde deltatt. I tillegg er det en mulighet for at enkelte som har valgt å delta har kjennskap til meg som forsker, og ønsker å bidra etter beste evne, til fordel for at de

kjenner meg. Her kan besvarelser være påvirket av hva informanten *tror* er rett svar jeg som forsker er ute etter, noe som igjen kan ha påvirkning for dataene. Andre utvalgsskjevheter kommer til syne ved at ikke alle fylker er representert i datamaterialet. I tillegg er det også en skjevfordeling i antall besvarelser fra de ulike fylkene som er representert. Dette kan være med å påvirke resultatene dersom det viser seg at en større gruppe informanter fra samme område har mange av de samme besvarelsene, sett opp mot én enkelt informant fra et annet distrikt.

Utformingen av spørreskjema er formulert med hypotesene som utgangspunkt, i tillegg til å samle inn noe bakgrunnsinformasjon om informantene. Tanken bak dette var for å kunne sammenligne informanter med ulik erfaring og ståsted i det analytiske arbeidet. Å jobbe etter hypoteser på måten jeg har gjort i oppgaven, kan føre med seg ulempen om et begrenset fokus. Dette kan gjøre at andre relevante funn blir oversett, eller i skyggen av den tiltenkte hypotesen. Undersøkelsen inkluderer 11 spørsmål, men ikke alle er analysert og diskutert. Dette kommer som følge av prioriteringer med utgangspunkt i oppgavens omfang, der enkelte spørsmål har måttet vike til fordel for noen andre. I spørsmålene som krever fritekstbesvarelser har formuleringen vært avgjørende for resultatene, og mye tid har gått til revidering og finjustering av disse. Selv om jeg opplever spørsmålene som tydelig og spisset, er det likevel opp til mottakeren å tolke spørsmålene på samme måte som meg. Arbeidet med overføringen av ord til tabeller og tall har vært tidkrevende, spesielt i tilfeller informanten har svart utenom det faktiske spørsmålet. Her har jeg tatt vurderinger etter beste evne, og utelukket svar som ikke har vært målbare. Hva dette gjelder er fremstilt i eget skjema. Å ha selvinnsikt rundt eget prosjekt er viktig for å øke troverdigheten av funnene, og gjøre leseren oppmerksom på mulige feilkilder. Slike vurderinger øker prosjektets reliabilitet.

I fremtidig forskningsarbeid hadde det vært interessant å utforske læreres intensjon bak forfatter- og tekstutvalgene. Dette var et valg jeg tok i forkant av prosjektet, der jeg utelukkende var ute etter det konkrete i undervisningen, og ikke begrunnelsen bak. Jeg ser for meg at å intervjuet et utvalg lærere hadde bydd på mange gode innfallsvinkler og begrunnelser, som en ellers ikke oppdager gjennom en målbar spørreundersøkelse som dette. En slik kvalitativ tilnærming ville vært en utvidelse innen forskningsfeltet av skjønnlitteratur på barnetrinnet.

For å komme frem til et svar på problemstillingen min anser jeg metodevalget, kvantitativ forskningsmetode i form av spørreundersøkelse, som en viktig del av å validere oppgaven, basert på at den samler inn relevant data, fra relevant målgruppe. For å styrke studiens reliabilitet har jeg forsøkt å være så transparent som mulig gjennom å beskrive og tydeliggjøre egen inspirasjon, tanker, metode, samt fremstilling av analyse og funn. Dette legger jeg frem i oppgavens neste kapittel.

6.0 Analyse, funn og drøfting

I dette kapittelet skal jeg presentere, analysere og drøfte de viktigste funnene i forskningen min. Studiens fire hypoteser danner grunnlaget for oppbygningen av analysen, i forsøk på å gi svar på problemstillingen: *Hvilke skjønnlitterære tekster og forfattere brukes i undervisningen blant et utvalg norsklærere fra 1.-7.klasse, og fra hvor hentes disse tekstene?* Hypotesenes rekkefølge er bevisst plassert med hypotese 1 og 2 først, da disse er direkte knyttet til problemstillingens to deler. Under hver hypotese vil jeg starte med å legge frem bakgrunnen for antakelsen, etterfulgt av en presentasjon og diskusjon av funnene som er gjort i etterkant av spørreundersøkelsen.

6.1 Hypotese 1: Det finnes en skjult skolekanon.

Denne hypotesen er knyttet til problemstillingens første del, som tar for seg hvilke skjønnlitterære tekster og forfattere som benyttes i norskundervisningen på barnetrinnet. Basert på tidligere forskningsoppgaver, viser det seg at lærere velger både tekster og forfattere som også andre lærere benytter i undervisning, uten veiledende lister. Dette danner grunnlaget for det jeg omtaler som «skjult skolekanon²». Det er flere studier som viser at det finnes en skjult skolekanon, deriblant masteroppgaven til Guro S. Foslie (2018) og Lone Gundersen (2021). Når jeg skal vurdere hvilke tekster og forfattere som er kanoniserte, har jeg gått ut fra kriteriet om at tekstene/forfatterne brukes av flere. Dette er fordi dersom en forfatter eller et verk er nevnt flere ganger kan man gå ut fra at kvaliteten er tilstede, og at det som er blitt nevnt egner seg godt til undervisning. Slik kan jeg kartlegge hva som finnes av skolekanoniske tendenser. Min hypotese spiller på antakelsen om at lærere tar i bruk kjente barnebokforfattere gjennom barnelitteraturhistorien, som for eksempel Astrid Lindgren, Anne-Cath. Vestly og Roald Dahl.

I det følgende vil jeg legge frem tabeller jeg selv har fremstilt utfra fritekstbesvarelser i spørreskjemaet. Dette er tabeller knyttet til spørsmålet: *Hvilke **konkrete** skjønnlitterære tekster/forfattere har dere arbeidet med/skal dere arbeide med dette skoleåret? (Dette kan være alt av noveller, romaner (både utdrag og hele tekster), fortellinger, eventyr, dikt, viser, arbeid med enkeltforfattere osv.) Vær så presis som mulig.* I overføringen til tabeller har jeg kun fremstilt, og analysert det som er konkret og målbart. Det vil si at dersom informanten har svart noe utover en *konkret* forfatter eller tekst, er dette utelatt fra fremstillingen i den fullverdige tabellen. Hvilke utsagn dette gjelder har jeg lagt ved i egen figur (4), og det tilsvarer fem besvarelser. Derfor har jeg også gått ut i fra en total på 30, av mine 35 informanter. Svarene er fremstilt i to ulike tabeller; én for eksplisitt nevnte forfattere, og én for eksplisitt nevnte tekster. På denne måten har jeg dannet en oversikt over hvilke skjønnlitterære tekster og forfattere som brukes i undervisning. Tabellene gir det totale bildet uavhengig av lærernes bakgrunn, trinn de arbeider på, geografisk tilknytning og fartstid i yrket.

² «Skjult kanon» tar utgangspunkt i kanon som et statisk begrep. Tilfeller der lærere gjør litterært utvalg av gammel vane fremfor reflekterte valg, kan gjøre at det oppstår en skjult kanon (Grüthers & Myhren- Svelstad, 2022, s. 331).

Besvarelser	Ikke målbar data
1.	Norrøne myter, eventyr, moderne barnelitteratur
2.	Romaner, fortellinger, dikt, viser
3.	Julefortellinger, sangtekster
4.	Korte tekster fra Salto, bokslukerprisen
5.	Tid for ti (leseaksjon)

Figur 4: Ikke målbar data. Totalt fem besvarelser.

6.1.1 Analyse av nevnte forfattere

I denne analysen har jeg overført fritekstbesvarelser og fremstilt disse i en utvidet tabell. Tabellen er utvidet i den forstand at kolonne én og to er direkte overført fra informantenes svar, men de resterende kolonnene er lagt til for å tydeliggjøre funn i videre analyse. Totalt ble det nevnt 28 forfattere i fritekstbesvarelsene.

Forfatter	Antall informanter	Mann	Kvinne	Gj.brudd før 2000	Gj.brudd etter 2000	Norsk bakgrunn
Roald Dahl	7	x		x		Ja
Astrid Lindgren	7		x	x		Nei/Svensk
Thorbjørn Egner	3	x		x		Ja
Alf Prøysen	3	x		x		Ja
Maria Parr	3		x		x	Ja
André Bjerke	2	x		x		Ja
Lisa Aisato	2		x		x	Ja
Inger Hagerup	2		x	x		Ja
Iben Akerlie	2		x		x	Ja
Anna Fiske	1		x		x	Ja
Erlend Loe	1	x		x		Ja
H.C. Andersen	1	x		x		Nei/Dansk
Sara Hjarðar	1		x		x	Ja
Jo Nesbø	1	x		x		Ja
Tor Åge Bringsværd	1	x		x		Ja
Hogne Moe	1	x			x	Ja
Eva Jensen	1		x	x		Ja
Øystein Dolmen	1	x		x		Ja
Gustav Lorentzen	1	x		x		Ja
Frode Grytten	1	x		x		Ja
Daniil Kharms	1	x		x		Nei/Russisk
Vegard Markhus	1	x			x	Ja
Arne Svingen	1	x		x		Ja
Bente Bratlund	1		x	x		Ja
Bjørnstjerne Bjørnson	1	x		x		Ja
Jørn Lier Horst	1	x			x	Ja
Bjørn Arild Ersland	1	x			x	Ja
Mari Nicolaysen	1		x		x	Ja
Antall kryss		18	10	18	10	

Figur 5: Overført og utvidet tabell av nevnte forfattere som benyttes i undervisning.

Når det kommer til forfattere som benyttes i undervisning, er det helt tydelig at Roald Dahl og Astrid Lindgren har en overlegen status, da begge forfattere er nevnt hele 7 ganger. Videre ser vi at både Thorbjørn Egner, Alf Prøysen og Maria Parr kommer etter med 3 informanter som har nevnt at de bruker disse. De resterende forfatterne er kun nevnt én eller to ganger. Om det er mulig å avdekke en kanonisering ved hjelp av disse tallene er noe vanskelig å vurdere, da det ikke finnes en fasit på hvor stort antall som kreves for å gjøre nettopp dette. I tillegg er det flere faktorer som spiller inn på en slik avgjørelse. I mitt tilfelle må jeg ta høyde for et lite utvalg, samt at informantene deler verken samme klassetrinn eller skole, i tillegg til at de er fordelt på ulike fylker i landet. Dette gjør meg nødt til å operere med noe lavere tall for kanonisering enn hva for eksempel Guro S. Foslie kunne gjøre i sin lignende studie fra 2018. Her samlet hun data fra lærere som alle refererte til samme alderstrinn, noen jobbet på samme skole, og samtlige delte samme distrikt. Til tross for færre informanter, er resultatene hennes påvirket av de mange fellesnevnerne. Hun valgte at dersom 4 (eller fler) av 9 informanter oppga samme svar, anså hun dette som kanonisert. Med min studies forutsetninger, samt utelukkelse av ikke målbar data (5 besvarelser), velger jeg å oppgi 3 eller flere benevnelse av en total på 30, som kanonisert.

Ser vi nærmere på statistikken utgjør både Astrid Lindgren og Roald Dahl 23% (n=7) av informantene, etterfulgt av Thorbjørn Egner, Alf Prøysen og Maria Parr, med en prosentandel på 10% (n=3) hver. Basert på kravene i denne studien er det mulig å se tendenser til en kanonisert praksis blant disse forfatterne. En interessant sammenligning er at samtlige av disse forfatterne, med unntak av Maria Parr, er nevnt i L97 og fremgår som forslag til norskfagets litteraturundervisning. Er lærere fremdeles påvirket av læreplanen fra 1997, eller er dette helt tilfeldig? Utover dette er det relativt tilfeldig, utfra mitt utvalg, hvilke forfattere som blir nevnt til bruk i undervisning.

6.1.1.1 Hvor har det blitt av Anne-Cath. Vestly?

I forbindelse med hypotesen om en skjult skolekanon, legger jeg frem at Anne-Cath. Vestly er blant forfattere jeg tror brukes i dagens litteraturundervisning. Som funnene viser, er ikke den velkjente barnebokforfatteren å finne i den oppgitte listen over nevnte forfattere. Hva kan være årsaken til dette? I likhet med Thorbjørn Egner og Alf Prøysen, fikk Vestly sitt store gjennombrudd gjennom radioprogrammet «Barnetimen for de minste» på 1950-tallet (Birkeland et al., 2005, s. 194). Med sine teatraliske innslag og levende fortellinger dominerte de både barnetimen, og senere barnebokfeltet i mange tiår (Birkeland et al., 2005, s. 175). Til tross for gjennombrudd på samme tid, med samme medium, er det likevel bare Egner og Prøysen sitt forfatterskap som blir trukket frem av utvalget i undersøkelsen. Hvor har det blitt av Anne-Cath. Vestly?

Som barnebokforfatter skilte Vestly seg fra både Egner og Prøysen med sin realistiske skrivestil (Birkeland et al., 2005, s. 195). I tillegg var hun nyskapende i form av å bryte tradisjonen om småbarnsfortellinger fra landsbygda med landlig idyll. I stedet skildret hun bylivet, og ga dermed barn fra byen noe å identifisere seg med. Vestly var samtidsforfatter, og på den måten reflekterer bøkene tiden de ble skrevet i, med tilhørende samfunnsnormer. Å ta i bruk disse tekstene i dagens undervisning kan problematiseres, nettopp fordi enkelte av normene kan være utdatert. Hvordan et forfatterskap eller et verk er blitt tolket gjennom tidene, kan knyttes til resepsjonestetikken og den tyske professoren Jauss, som jeg nevnte i kapittel «4.0 Teoretisk inngang». Resepsjonestetikk handler om at lesere av et verk ikke er passive mottakere, men aktive deltakere som hele tiden jobber med å konstruere mening

gjennom egen tolking av verket, gjennom sin forventingshorisont (Jauss, 1981, s. 61). Jauss var opptatt av at litterære tekster må forstås i en historisk kontekst, fordi at vi som lesere selv blir farget av den historien vi er en del av: «Det litterære værk er ikke noget isolert eksisterende objekt, som fremtræder på samme måde for enhver betragter til enhver tid» (Jauss, 1981, s. 59). Slik kan det tenkes at det som ble skrevet i samtiden, og kvalitetsvurdert på 1950-tallet, kanskje ikke møter forventningene hos dagens lesere.

Vestly karakteriseres gjerne med sine skildringer rundt familie- og hverdagsliv slik som for eksempel i barnebokseriene *Ole Aleksander Fillibom-bom-bom* og *Mormor og de åtte ungene*. Kan det være at bøkene til Anne-Cath. Vestly er for langsomme for elevers preferanser i dag? Er elever i dag vant til mer spenning og dramaturgi i barnelitteraturen? Selv om noen av Vestly sine verk kanskje blir betraktet som lite engasjerende for dagens elever, tar de opp tidløs tematikk som barnets perspektiv, familieforhold og vennskap. Selv med aktuell tematikk tilstede, kan det likevel være noe med måten fortellingene blir presentert på, som begrenser læreres bruk av hennes tekster. Kanskje opplever man at bøkene til Vestly ikke representerer det mangfoldige samfunnet, og at mangel på dette fører til mindre bruk i dagens klasserom, eller kanskje det skyldes mangel på spenning ved at hun ikke trekker inn det fantastiske i sin sjanger. Dersom tekstene skal benyttes i undervisningen, blir det opp til læreren å tilnærme seg verket med en bevissthet rundt den historiske konteksten. Ved å la elevene møte tekster som bryter med forventningshorisonten, vil rekonstruksjonen føre til nytenking og åpne for andre perspektiver. Jauss skriver i sin fjerde tese: «Den [rekonstruktionen] stiller oss den hermeneutiske forskel mellem datidens og nutidens forståelse af et værk for øje (...)» (Jauss, 1981, s. 69). Det betyr at dersom man velger å ta i bruk Vestly i undervisningen kan det hjelpe elevene til å forstå den historiske sammenhengen mellom litteratur og samfunn, og lese tekstene som historiske bilder på barndom før og nå.

6.1.1.2 Maria Parr- 2000-tallets nykommer i skolen

Mens noen forfattere viskes ut, får andre innpass. Funnene indikerer at forfatteren, som har vært fremtredende de siste årene, er barnebokforfatteren Maria Parr, som er blitt nevnt tre ganger i undersøkelsen. Parr er født og oppvokst i Sunnmøre, som også har vært bakgrunnen for hennes rike skildringer om fjordlandskap og vestlandsnatur. Hun fikk sitt store gjennombrudd i 2009, med boken *Tonje Glimmerdal*, og har vunnet flere priser for flere av sine bøker i ettertid. Hva kan være grunnen til hennes tilstedeværelse i skolen?

Parr har gjort stor suksess, ikke bare i Norge, men også i andre land ved at bøkene har blitt oversatt til flere språk. Hun har markert seg i så stor grad at flere omtaler henne som «en moderne Astrid Lindgren» med tanke på den lekne, varme skrivestilen og en spesiell forståelse for barneperspektivet (Fagna, 2023). Prisbelønningene kommer ikke uten grunn, og det er ingen tvil om at dette fenger barneleseren, noe som gjør det relevant å trekke inn i skolen. Dette er nok ikke den eneste grunnen til at forfatteren viser seg som populær i læreres utvelgelse. Parr skriver bøkene sine på nynorsk, og dersom vi tar en titt på norskfagets kompetansemål finner vi at elevene skal arbeide med tekster på nynorsk både etter andre-, fjerde- og syvende trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er dermed ikke usannsynlig at Parr har fått innpass i skolen for å dekke nynorskandelen som læreplanen oppgir.

6.1.1.3 Representasjon av kvinnelige og mannlige forfattere

Utover funnene nevnt overfor, er det spesielt interessant å ta et dypdykk i hva tabellen forteller oss, om *hvem* de nevnte forfatterne egentlig er. Representerer forfatterne en blanding av kjønn? Er det kjente forfattere med eldre tekster, eller nye forfattere med samtidslitteratur? Hva slags mangfold representerer denne listen? Ser man på fordelingen av kjønn, er det noe overvekt av mannlige forfattere da 64% (n=18) av nevnte forfattere er menn, og 36% (n=10) er kvinner. Mannsdominans i litteraturen er et fenomen som lenge har eksistert. Trolig er det ikke før slutten av 1900-tallet at skjevheten mellom kvinnelige og mannlige forfattere har blitt rettet opp. Dette kommer som følge av forløpere for kvinnelitteraturen derav Camilla Collett, Virginia Wolf og Simone de Beauvoir samt utgivelsen av *Norsk kvittelitteraturhistorie* fra 1988-1990 (Skei, 2021). Til tross for en jevnere kjønnsfordeling med tiden, viser undersøkelsen at valg av forfatter i undervisningen bærer preg av historiske tendenser.

Er det problematisk med skjevfordeling av kvinnelige og mannlige forfattere i undervisningen? Når man introduserer en bok for klassen, blir den gjerne presentert med en tanke om at elevene skal lære noe av den. Enten det er lærdom av empati, følelsesmessig regulering, eller oppøvelse av refleksjon. Gjennom forfatternavnet kan det tenkes «hvem skal vi lære noe av?», og historisk sett er det menn som har fått denne statusen, med flest representasjoner i skolen. Selv i L97 er det overrepresentasjon av mannlige forfattere i forhold til kvinnelige forfattere, som naturligvis overføres til klasserommet. Professor i nordisk litteratur Christine Hamm formidler i et intervju at en forfatters skrivemåte bærer preg av om man er mann eller kvinne. Det kan innebære at man skriver om forskjellig tematikk, eller tar i bruk ulike uttrykksmåter når man skriver (Ryste, 2009). For eksempel vil det å lese om kvinners ståsted i samfunnet på 1800-tallet helt klart være annerledes dersom synspunktet kommer fra en mann, og motsatt. Dette er dilemmaer som trolig oppstår oftere i voksenlitteraturen enn i barnelitteraturen, men som fremtidig lærer synes jeg likevel det er viktig å være bevisst disse aspektene. Ved å trekke frem ulike forfattere kan man få frem mangfoldige perspektiver og dermed berike klasseromsdiskusjoner.

6.1.1.4 Eldre og nyere forfattere

Et annet viktig moment som kommer frem, er fordelingen av eldre og nyere forfattere. Funnene her kan gi en indikasjon på om elever eksponeres for eldre eller nyere litteratur. Her har jeg valgt å definere eldre forfattere dersom de har hatt gjennombrudd før år 2000, og nyere forfattere med gjennombrudd etter år 2000. Statistikken viser at 64% (n=18) av forfatterne er eldre, noe som representerer et flertall. Utenom de kanoniserte forfatterne, er det lite overraskende å se flere kjente navn dukke opp innen barnelitteraturhistorien. Eksempler som Inger Hagerup, Erlend Loe og Tor Åge Bringsværd, er forfattere der alle blir omtalt som betydningsfulle, med stor påvirkningskraft for barnelitteraturen (Birkeland et al., 2005). Likevel er det noe overraskende at ikke flere har nevnt dem. Det er også viktig å ta undersøkelsens størrelse i betraktning, og at funnene kunne sett annerledes ut dersom studien hadde inkludert flere deltakere.

På den andre siden viser dataene at 36% (n=10) av forfatterne er nyere, med gjennombrudd etter år 2000. At flere nyere forfattere får plass i undervisningen kan være til stor fordel for elevenes motivasjon til å lese. Deres skrivemåte speiler ofte samtidskulturen, som berører elevene på en mer direkte måte enn hva de eldre tekstene gjør. I tillegg kan språkbruken være i moderne stil, med for eksempel barne- og

ungdomsslang som vekker interessen hos barneleseren, i stedet for bruk av dialekt og eldre språk. At nyere forfattere er mindre brukt mener jeg er verdt å diskutere, for hva vil det si for elever i norske klasserom dersom de ikke blir eksponert for nyere litteratur? At samfunnet stadig endrer seg er ingen hemmelighet, men det samme gjør også litteraturen. Barnelitteraturen har gått fra å skrive om barneoppdragelse med voksenpersonen som veileder, til å utfordre maktforholdet mellom barn og voksen. I dag finner vi barnelitteratur som tar opp tabubelagte temaer og barns psykiske helse, eksempelvis som flere av barnebøkene til Gro Dahle. I tillegg er det flere sider ved samfunnet som har endret seg siden forrige årtusen, deriblant den tradisjonelle familien og kjønnsroller, men også utvidelsen av det mangfoldige klasserommet. Dine, mine og våre barn har blitt en norm, og ulike kulturer er mer sammenvevd. Ved å lese om dette kan barn opparbeide forståelsen om at verden i dag er kompleks. Nyere litteratur kan bidra til å se dette fra ulike perspektiver. Dette er bare få av mange eksempler som forklarer hvorfor nye forfattere er like viktig å ta i bruk som de «gode gamle». Jeg oppfordrer ikke til at samtidslitteratur skal erstatte eldre litteratur, for disse tekstene kan gi et historisk blikk på tiden som var før, som er vel så verdifullt å lære om.

6.1.1.5 Forfatternes kulturelle bakgrunn

Det siste jeg ønsker å trekke frem av tabellen er forfatternes bakgrunn, noe som forteller oss om det kulturelle mangfoldet som blir presentert. Dette funnet finner jeg ganske oppsiktsvekkende da hele 89% (n=25) av de nevnte forfatterne har norsk bakgrunn. De resterende 11% (n=3) har utenlandsk bakgrunn, hvor to forfattere er skandinaviske, og én russisk. Med et voksende mangfold i hvert enkelt klasserom, som inkluderer en blanding av språk, kulturer og etnisiteter, oppstår også behovet for å legge frem noe annet enn norsk. Hvordan skal elever få innsikt i dagens flerkulturelle samfunn, dersom samtlige forfattere er nordmenn? Som motsvar kan man spørre: hvordan skal elever med minoritetsbakgrunn få innsikt i den norske kulturen om man ikke tar i bruk dyktige, norske forfattere? Jeg tenker at dette ikke dreier seg om *enten eller*, men bevisstheten om hvordan man ivaretar de ulike bakgrunnene, kulturene og identitetene i en mangfoldig elevgruppe. På denne måten mener jeg det kan være svært positivt å trekke inn forfattere med minoritetsbakgrunn i undervisningen, noe det tilsynelatende er lite av blant utvalget i denne undersøkelsen.

6.1.2 Analyse av nevnte tekster

I analysen over nevnte tekster har jeg også valgt å utvide tabellen. På lik linje som tabellen over nevnte forfattere, er kolonne én og to direkte overført utfra informantenes besvarelser, og de resterende søylene er lagt til for å kunne avdekke ytterligere tendenser. I denne analysen har jeg valgt å se nærmere på om den oppgitte teksten er skrevet av en mannlig eller kvinnelig forfatter, i tillegg til om teksten er utgitt før eller etter år 2000. Der hvor den nevnte teksten er del av en bokserie, har jeg valgt å forholde meg til den første bokutgivelsen med tanke på årstall. Totalt ble det nevnt 44 tekster i fritekstbesvarelsene.

Bok/tekst	Antall informanter som henviser til	Mannlig forfatter	Kvinnelig forfatter	Utgitt før år 2000	Utgitt etter år 2000
Emil i Lønneberget	3		x	x	
Vesle bygda som glemte at de	2	x		x	
Ishavspirater	2		x		x
Harry Potter (bokserie)	2		x	x	
Tonje Glimmerdal	2		x		x
Oscar og eg	2		x		x
Charlie og sjokoladefabrikken	2	x		x	
Matilda	2	x		x	
Kardemomme by	2	x		x	
Skinnvotten	1	x		x	
Brødrene Løvehjerte	1		x	x	
Pippi Langstrømpe	1		x	x	
Gutten som blindet Stållu	1	x			x
Bukkene bruse i badeland	1	x			x
Rødhette og ulven	1	x		x	
Namia	1	x		x	
Musse og Helium	1		x		x
Pinocchio	1	x		x	
Rotteburger	1	x			x
Kurt (bokserie)	1	x		x	
Jenny Fender	1		x		x
Lars er LOL	1		x		x
Doktor Proktores Prompepulver	1	x			x
Jakob og Neikob	1		x		x
Lappjævel	1		x		x
Udyr	1		x		x
Odd er et egg	1		x		x
Snokeboka	1		x		x
Nordlys	1		x		x
Svein og rotta	1		x	x	
Ørn	1		x		x
Ragnarok	1	x			x
Gummi-Tarzan	1	x		x	
Sirkus Benito kommer til byen	1	x			x
De tre bukkene bruse	1	x		x	
Den fantastiske Mikkel rev	1	x		x	
Robin Hood	1	x		x	
De svarte svanene	1		x		x
Mia Myhr (bokserie)	1		x		x
Kokotopia	1	x			x
Gubben og katten	1	x		x	
Karius og Baktus	1	x		x	
Hakkebakkeskogen	1	x		x	
Dyr som ingen så unntatt vi	1	x			x
Antall kryss		24	20	21	23

Figur 6: Overført og utvidet tabell av nevnte bøker/tekster som benyttes i undervisning.

Når det kommer til kanonisering av de ulike tekstene, er det kun *Emil i Lønneberget* som nevnes nok ganger (n=3) til å dekke kravene om en litterær skolekanon i denne studien. Denne boken ble skrevet av Astrid Lindgren, som også er blant de kanoniserte forfatterne. Ved å trekke paralleller til tabellen over nevnte forfattere (figur 5), ser man en sammenheng mellom kanoniserte forfattere og nevnte tekster. Vi finner at alle tekstene, som er nevnt 2 ganger eller fler, med unntak av *Harry Potter* (1997) og *Ishavspirater* (2017), er skrevet av samtlige kanoniserte forfattere i figur 5. Det er derfor ingen tilfeldighet at tekstene som er nevnt flest ganger, også har tilhørende forfattere som er nevnt flest ganger.

6.1.2.1 Tekstenes fordeling av mannlige og kvinnelige forfattere

Et annet interessant funn i denne analysen, er forholdet mellom mannlige og kvinnelige forfattere sett opp mot utgivelsestidspunkt. Funnene viser at 55% (n=24) av tekstene har mannlige forfattere, og 45% (n=20) av tekstene har kvinnelige forfattere. På samme måte som i analysen av forfattere, viser også denne tabellen at flertallet av tekstene er skrevet av menn. Likevel er det langt jevnere kjønnsfordeling i tabellen over nevnte

tekster. Hva kan være årsaken til dette? Historisk sett har mannlige forfattere dominert litteraturfeltet over en lang tidsperiode, helt frem til slutten av 1900-tallet. Etter dette har kvinnelige forfattere fått en mer fremtredende plass i litteraturen. Tabellen i figur 6 kan bevise nettopp denne trenden. Sammenligner man antall kvinnelige og mannlige forfattere opp mot utgivelsesår, finner vi at hele 75% (n=15) av tekstene skrevet av en kvinnelig forfatter, er utgitt *etter* år 2000. På motsatt side finner vi at de fleste tekstene med mannlige forfatter er gitt ut *før* år 2000, og tilsvarer 67% (n=16).

Dette i seg selv forklarer ikke den jevne kjønnsfordelingen mellom kvinnelige og mannlige forfattere i dagens undervisning. For å forklare spørsmålet ovenfor ytterligere må man også ta stilling til det moderne samfunnet vi lever i. Ved hjelp av internett og teknologi blir dagens lærere eksponert for nyere litteratur i mye større grad enn før, og dermed er den også lettere- og mer tilgjengelig. Dette kommer som et resultat av at vi blant annet bruker digitale læreverker, som stadig kan fornye tekster, i tillegg til digitale plattformer som «Bokslukerprisen³» og «Tidforti⁴». De to sistnevnte er begge leselystaksjoner, som tar i bruk svært mye ny og moderne litteratur. På grunn av høy eksponering av nyere litteratur kan dette være årsaken til at informantene nevner nyere tekster, da undersøkelsen spør etter tekst. Som tabellen viser, vil tekster skrevet etter år 2000, med høy sannsynlighet være skrevet av en kvinne. Fordi kvinner ikke har hatt en anerkjennende plass i litteraturen før år 2000, kan sannsynligheten derfor være liten for at man kjenner til forfatternavnet, på lik linje som en mannlige forfatter. En mulig forklaring på den jevne kjønnsfordeling blant tekstenes forfattere er at da informantene ble spurt om å nevne *forfatter* i undersøkelsen var det høyest sannsynlighet at informanten nevnte en mann, men da informanten ble spurt om å oppgi *tekst* var sannsynligheten større for at forfatteren av den nevnte teksten var en kvinne. Ut fra tabellen kan det se ut til at kvinnelige forfattere har fått en større plass i skolen i dag enn tidligere.

6.1.2.2 Nyere tekster er fremtredende

I tillegg viser tabellen at over halvparten (n=24) av de nevnte tekstene som benyttes i undervisning er nyere tekster, altså utgitt etter år 2000. Nyere tekster kan være mer fremtredende i dag, av den grunn at læreboka kanskje har fått mindre makt. Dette kommer jeg tilbake til senere i oppgaven. Som nevnt i delkapittelet «6.1.1.4 Eldre og nyere forfattere», kan en fordel med nyere litteratur være at den inneholder normer og verdier fra samtidskulturen, samt bruken av et språk og ordforråd som er gjenkjennelig for eleven. I tillegg kan man trekke frem representasjonen og tilstedeværelse av kulturelt mangfold, som ikke har vært like aktuelt i eldre litteratur, som en av årsaken til at disse tekstene er populære å ta i bruk. Eksempelvis finner vi *Gutten som blindet Stållu* (2015) av Beaska-Niillas og *Lappjævel* (2020) av Kathrine Nedrejord blant de nevnte tekstene i figur 6, hvor begge er rettet mot den samiske kulturen. På grunn av turbulent historikk mellom nasjonalstaten og samene som minoritet, som følge av en tid preget av fornukspolitikk, er det ikke før i nyere tid at vi finner økt inkludering av samisk

³ «Bokslukerprisen er en nasjonal leselystaksjon for mellomtrinnet. Elever på mellomtrinnet skal stemme frem sine favoritter på bakgrunn av utdrag fra en antologi med tekstutdrag fra 10 bøker for målgruppen» (Bokslukerprisen, u.å.).

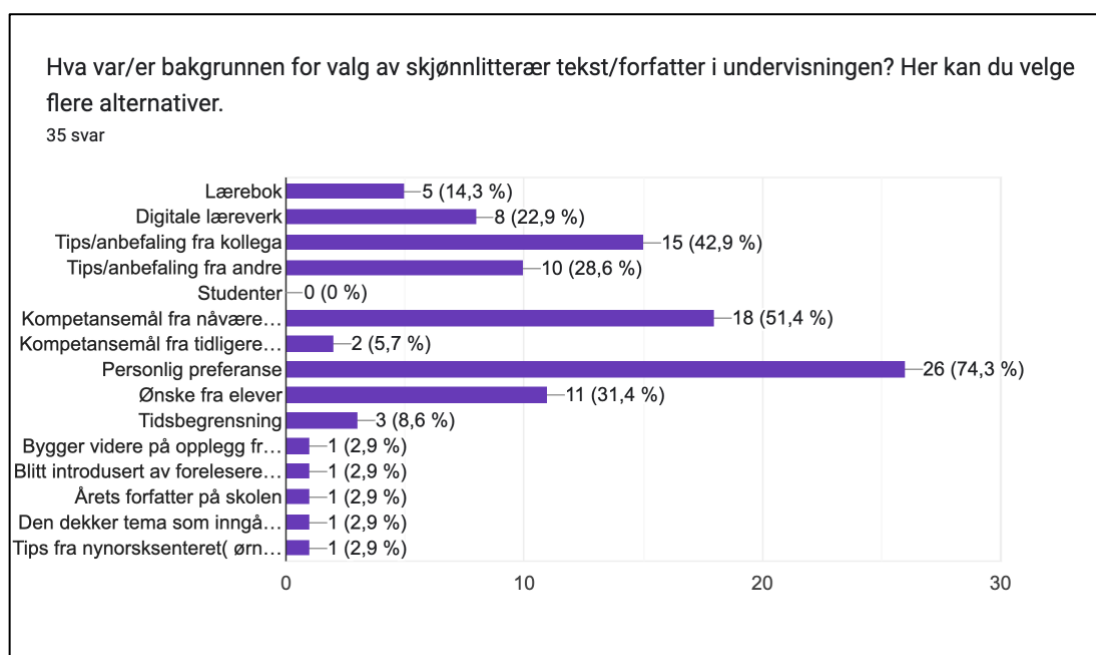
⁴ «*Tid for ti* er ein gratis og nasjonal leseaksjon for elevar på 7.trinn. Hjartet i *Tid for ti* er ein antologi med utdrag frå ti gode bøker på nynorsk. Tid for ti er eit samarbeid mellom Foreningen lles, Nynorsksenteret og andre nynorskaktørar». (Nynorsksenteret, u.å.).

historie, språk og kultur i skolen. Tidligere fantes det få tekster som var skrevet av, eller om, den samiske kulturen, men i dag er det flere som velger å fremme samenes perspektiv. Læreplanens formuleringer er også avgjørende for at det samiske trekkes inn i skolen, og kan være mye av grunnen til at de nevnte samiske tekstene er belyst i undersøkelsen. I dette tilfellet ser man viktigheten av å ta i bruk nyere litteratur, for å knytte tekst til kontekst som blant annet inkluderer samfunnsforståelse og inkludering av mangfold.

6.2 Hypotese 2: Læreboka påvirker læreres skjønnlitterære utvalg.

Denne hypotesen tar for seg problemstillingens andre del, som forsøker å finne svar på *hvor* lærere henter sitt utvalg av skjønnlitterære tekster. Fra egen erfaring som vikarlærer har jeg dannet et inntrykk av at de fleste skjønnlitterære tekster blir hentet fra læreboka. Dette kommer av at jeg som vikarlærer ofte har blitt plassert i norsktimer hvor undervisningsopplegget er knyttet til trinnets læreverk. I tillegg viser tidligere forskning på feltet at læreboka er styrende for læreres valg av litteratur. Gabrielsen og Blikstad-Balas formidler i deres studie av skjønnlitterære verk på 8.trinn at «Læreboka har enorm definisjonsmakt da så å si alle skjønnlitterære tekstene kommer fra en lærebok» (2020, s. 85). Gundersen skriver også i sin masteroppgave at «læreboka må forstås som en av faktorene som påvirker valg av tekst» (2021, s. 20). Dette legger grunnlaget for min andre hypotese.

For å finne svar på hypotesen skal jeg analysere besvarelsene fra spørsmålet: *Hva var/er bakgrunnen for valg av skjønnlitterær tekst/forfatter i undervisningen?* Her la jeg selv inn svaralternativer med mulighet for flervalg. Jeg la også inn alternativet «andre» slik at det var mulighet til å fylle inn eget kort svar, dersom oppgitte alternativer ikke var tilstrekkelig. Dette alternativet ble brukt fem ganger, og vises i diagrammet oppgitt med 2,9% (n=1). Svarene ble automatisk fremstilt i et søylediagram, som oppgir antall besvarelser og prosentandel. På grunn av studiens omfang skal jeg belyse, analysere og diskutere det jeg anser som de viktigste funnene.



Figur 7: Oversikt over hvor lærere henter sitt skjønnlitterære utvalg fra.

6.2.1 Avkreftede hypotese

Ved å studere søylediagrammet ser man raskt at hypotesen kan avkreftes. Kun 14,3% (n=5) oppgir at de bruker læreboka som et sted de henter skjønnlitterære tekster og forfattere fra. Kanskje kan man anse denne hypotesen som en utdatert måte å tenke på. Sett opp mot undersøkelsen til Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020) og Gundersen (2021) virker dette noe ulogisk basert på deres funn. En mulig forklaring kan være at lærere på ungdomstrinn og videregående skoler bruker læreboka mer aktivt enn lærere på barnetrinn, men dette er vanskelig å bevise ytterligere da denne påstanden blir overlatt til tolkningsrommet. Til gjengjeld ser vi at digitale læreverk utgjør en noe høyere prosentandel (22,9%, n=8), som kan fortelle oss at digitale læreverk er hakket mer populært enn læreboka. Skyldes dette at skoler i dag har blitt mer digitaliserte, og dermed forholder seg mindre til lærebøker nå enn tidligere? Læreboka i sin fysiske form har nok avtatt med den digitale utviklingen, og diskusjonene var mange da skjermen kom inn for fullt i klasserommene. Nå i ettertid ser man nedgang i resultatene fra både PISA-undersøkelser og PIRLS (leseferdigheter), og mange klandrer nettopp skjermen for dette. Det førte til at kunnskapsdepartementet, med daværende kunnskapsminister Tonje Brenna i spissen, ønsket å gi papirbøkene et løft ved å satse 120 millioner kroner på skolebøker skoleåret 2023-2024, i håp om å snu den synkende trenden (Kunnskapsdepartementet, 2023). Denne tankegangen ble videreført og ytterligere forsterket gjennom kommende, og nåværende, kunnskapsminister Kari Nessa Nordtun, som også vektlegger bedre balanse mellom skjerm og bok i skolen. I et revidert nasjonalbudsjett fra mai 2024, ble det presentert at regjeringen øker midlene til trykte lærebøker i skolen, og vier hele 300 millioner kroner til denne satsingen (Kunnskapsdepartementet, 2024). Om dette er veien til leseglede og bedre resultater er enda for tidlig å uttale seg om, men at lærebøkene ser ut til å finne sin plass tilbake i klasserommene er det liten tvil om.

Uavhengig om lærere benytter seg av et digitalt eller analogt læreverk, representerer det likevel et fåtall. At læreboka har mindre makt i dag kan forklare hvorfor ikke flere av tekstene og forfatterne i analysen, fra den første hypotesen, ikke kommer frem som kanoniserte. Gundersen påpeker at «forfatterne og tekstene som vises til i lærebøkene, og hvem som fremstår som essensielle, kan bidra til å videreføre en potensiell kanon» (2021, s. 64). Når et fåtall av mitt utvalg viser til bruken av læreverk, virker det mer logisk at jeg ikke finner en skjult skolekanon i større grad enn jeg gjør. Kanskje er dette et funn som ser annerledes ut om bare noen år, med kunnskapsdepartementets nye læreboksatsning.

6.2.2 Lærere vektlegger personlig preferanse

Noe som kommer svært tydelig frem av diagrammet er at flesteparten av lærerutvalget velger skjønnlitterære tekster og forfattere, basert på egne personlige preferanser. Statistikken viser at dette gjelder 74,3% (n=26) av utvalget. Med utgangspunkt i kanondebatten, kan dette funnet oppleves utfordrende mot den litterære kvaliteten i undervisningen, blant de som er *for* en litterær kanon. Det henger sammen med at de som ønsker en kanon, stiller seg kritisk til at lærere kan velge fritt, og vektlegger en fastsatt liste over skjønnlitterære tekster og forfattere, som anses som kvalitetssikkert. De som stiller seg *mot* en litterær kanon, kan finne dette funnet svært positivt. Hva som inngår i «personlig preferanse» er vanskelig å si eksakt, da undersøkelsen ikke beskriver

dette, men det *kan* bety en selektering på bakgrunn av elevsammensetting, mangfold i klassen, alder, dagsaktuell tematikk og lignende. Dette er faktorer en statisk kanonliste aldri vil være i stand til å vurdere utvalget ut ifra. Slik sett er det bare læreren som har forutsetningen til å velge litteratur av beste kvalitet til sin egen klasse. Jeg tenker også at dette funnet viser at lærere har troen på egne norskfaglige kunnskaper og ferdigheter i faget, i tillegg til at de utøver selvstendighet. Ikke bare har lærere troen på seg selv, men målingene viser også at de har stor tiltro til andre kolleger. En total på 42,9% (n=15), oppgir at de velger skjønnlitteratur med utgangspunkt i «tips/anbefaling fra kollega» (figur 7).

Hvis man i tillegg trekker frem grafen «kompetansemål fra nåværende læreplan», er det mulig å avdekke sammenhenger mellom denne, og grafen «personlig preferanse». Statistikken viser at grafen over «kompetansemål fra nåværende læreplan» har nest høyest prosentandel med 51,4% (n=18). Dette er et interessant funn da nåværende læreplan, med gitte kompetansemål, ikke legger frem noen eksplisitte forslag til hva man kan undervise. Samtidig er det ikke slik at læreplanen er helt uten føringer, da den for eksempel gjennom sine tverrfaglige temaer kan være med å styre retningen av læreres forfatter- og tekstutvalg. Det samme gjelder kompetansemålene, selv om de i stor grad er veldig overordnet. Eksempelvis uttrykker et av kompetansemålene etter 2.trinn at eleven skal kunne «lytte til og samtale om skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 5). I dette tilfellet er man totalt avhengig av at læreren utøver selvstendighet, antakelig i form av personlig preferanse, i arbeidet med å velge ut hva slags litteratur som tas med i undervisning. At slike valg tas vises forøvrig i grafen «den dekker tema som inngår i kompetansemålene, og er utrolig spennende» (2,9%, n=1). Dette er en fritekstbesvarelse som er fylt inn under kategorien «andre» i spørreundersøkelsen. Slik tolker jeg at grafene «kompetansemål fra nåværende læreplan» og «personlig preferanse» er tett knyttet sammen, og dermed representerer det høye antallet.

6.2.3 Utgangspunkt i elevenes ønsker

Det kommer også frem av diagrammet, at lærere velger skjønnlitteratur med utgangspunkt i elevenes ønsker. Statistikken forteller at dette gjelder 31,4% (n=11) av utvalget. I debatten knyttet til kanon, blir fokuset ofte rettet mot kvalitetslitteratur. At lærere velger skjønnlitteratur med utgangspunkt i elevenes egne ønsker, kan derfor få kritiske blikk mot seg. Er elevene selv i stand til å velge kvalitet? Igjen blir dette et definisjonsspørsmål knyttet til begrepet «kvalitet». På grunn av at subjektet står sentralt i begrepet, kan man se dette fra ulike perspektiver, så hva vektlegger elevene selv i kvalitetsvurderingen? Med høy sannsynlighet velger elevene bøker med utgangspunkt i tematikk og underholdning. Med sin subjektive mening blir vurderingen av boken *god* dersom den faller i smak. Ofte blir barneboka vurdert som god nettopp fordi den inneholder gitte kriterier eller symptomer for litterær kvalitet, som jeg nevnte i kapittel «4.0 Teoretisk inngang». Elevene tar ikke bevisste valg på bakgrunn av kriteriene, men kriteriene skaper gjerne grunnlaget for den gode boka.

At lærere velger litteratur med utgangspunkt i elevers ønsker, kan også munne ut i et håp om å øke leselysten. Som nevnt tidligere kommer det frem av PIRLS- undersøkelsen, at norske tiåringer har dårligere leselyst enn noen gang, og dermed kan det å ty til elevenes egne ønsker muligens motivere dem til å lese mer. Selv om utvelgelse med

elevenes preferanser som utgangspunkt kan være viktig for motivasjonen, trenger lærere også å introdusere elever for bøker og tekster de kanskje ikke visste de ville ha. Et eksempel på dette kan være *Det usynlige barnet* (1962) av Tove Jansson. Slike bøker kan være med å utfordre elevene til å bevege seg utenfor komfortsonen, for eksempel ved å reflektere rundt symbolikk og metaforer. Eksempelvis «hva innebærer det å være usynlig?». Med slike tekster kan man bidra til å øve opp elevenes evne til refleksjon, og utvide deres perspektiv og synspunkt, enten om seg selv eller andre i omverden.

6.2.4 En dynamisk skolekanon?

Med utgangspunkt i kapittel «6.1.1 Analyse av nevnte forfattere» og «6.1.2 Analyse av nevnte tekster», kan man diskutere funnene i lys av begrepet om en dynamisk skolekanon. Dette er et begrep Grüthers og Myren-Svelstad (2022) bruker aktivt i sin artikkel, for å forklare læreres litteraturvalg i undervisningen. Som det kommer frem av funnene er ikke de litterære valgene som tas av lærerne konstante, eller tatt med utgangspunkt fra et statisk ståsted, men man ser tendenser til at valgene både utvikles og endres over tid. Dette indikerer en forståelse om en fleksibel kanon, som inkluderer andre forfatterskap og verk enn de man er vant å se som «tradisjonelle». Grüthers og Myren-Svelstad forklarer denne utviklingen gjennom å bruke en sti-metafor, der nye verk og forfattere kommer frem, som følge av at flere velger den samme «stien» og dermed «trækker frem» en ny praksis over tid (2022, s. 329). Et tydelig eksempel på dette er hvordan tendensene viser til at forfatteren Maria Parr har en tydeligere posisjon i dagens litteraturundervisning enn bruken av Anne-Cath. Vestly. Flere faktorer spiller inn i en slik utvikling, og samfunnsnormer, skrivemåte og elevenes relevans kan være noen av dem.

At utvelgelsespraksisen skjer i en dynamisk prosess har også sammenheng med skolens overordnede styringsdokument. Det er kjent at læreplanen er åpen med fritt spillerom i fremgangsmåten om å nå de ulike kompetansemålene. Når funnene viser at utvelgelsen skjer i kombinasjon av læreplanens kompetansemål og personlige preferanser, kan man ikke utelukke at variasjoner oppstår, og nye tilskudd kommer frem. Et av eksemplene på en slik «sti» som har blitt tråkket opp er bruken av samisk litteratur i klasserommet. Samisk kultur har fått større oppmerksomhet de siste årene, og i 2023 ble det publisert en rapport til Stortingets presidentskap fra Sannhets- og forsoningskommisjonen med tittelen *Sannhet og forsoning – grunnlag for et oppgjør med fornorskingspolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner*. Denne rapporten skal bidra til å ivareta den samiske minoriteten, ved å kartlegge historiske hendelser, se på ettervirkninger av fornorskingspolitikken og foreslå tiltak for videre forsoning (Stortinget, 2023, s. 14). Som et tema på samfunnsnivå, er rapporten noe den norske skolen også er nødt til å forholde seg til. Med et tydeligere fokus, og bevisst ansvar om ivaretagelse av samer som en minoritet, er jeg overbevist om at dette preger hva man tar med inn i litteraturundervisningen. At dette er en realitet vises blant annet gjennom de samiske tekstene som kommer frem i figur 6, som er av nyere litteratur.

At læreboka er lite brukt i barneskolen legger også grunnlaget for å omtale utvelgelsen som en dynamisk prosess, i og med at den litterære definisjonsmakta i stor grad forsvinner uten denne. I forbindelse med kanondebatten kan det å se på kanon som en dynamisk prosess bidra til en økt forståelse for læreres litterære valg, fremfor å skape konflikt rundt hva som *ikke* inkluderes i undervisningen. Med en statisk forståelse er det lett å klandre lærere for undervisningens mangel av for eksempel kvalitetslitteratur,

klassiske verk og titler som sørger for felles referanserammer og videreføring av kulturarv. Dette er fordi man har en formening om hva som *skal* inngå i undervisningspraksisen. Med norskfagets store omfang, og de ulike kompetansemålene som skal dekkes, blir de skjønnlitterære valgene tatt av ulike hensyn. Dermed vil det naturligvis være forskjeller i skjønnlitterære valg i de ulike klasserom, på de ulike trinnene, med den metodefriheten lærere er gitt. En av informantene i undersøkelsen summerte dette svært godt i sin fritekstbesvarelse knyttet til spørsmålet om litterær kvalitet:

Ulike tekster og forfattere har ulike kvaliteter. Vi skal balansere en del hensyn og bruker det som utgangspunkt når vi velger tekster. Bøkene til Erlend Loe og diktene til André Bjerke har en del litterære kvaliteter som vi bruker til å snakke om språklige virkemidler. Et annet kvalitetstegn er at tekstene har en verdi i kulturarven. Det gir dem noen felles referanserammer og innlemmer dem i en tekstkultur, både innenfor og utenfor klasserommet. Et viktig hensyn når vi velger ut tekstene er at vi tror de vil fenge elevene og skape leselyst. Min erfaring er at både eldre og nyere litteratur fenger dersom tekstene er gode. Jeg mener det er viktig at elevene er godt oppdatert på moderne barnelitteratur, og den store fordelene med tekstutdrag er at elevene ofte blir inspirert til å låne bøkene på biblioteket (Anonym informant fra spørreundersøkelsen).

Informantens uttalelse belyser en del viktige moment, deriblant antakelser jeg tok med meg i forkant av studien. En av dem dreide seg om at dersom utvalget av skjønnlitteratur er subjektivt, blir det helt tilfeldig hva som bringes til klasserommet, noe jeg så på som negativt. Tvert i mot vil den subjektive utvelgelsen gjøre at man blir nødt til å reflektere i mye større grad, om *hvorfor* nettopp dette verket egner seg i den gitte konteksten. Er det for å undervise om språklige virkemidler, eller skal man skape leselyst? Slik kan det tenkes at både kvalitetslitteratur, klassisk-, eldre- og nyere litteratur, både hele verk og utdrag, blir innlemmet i undervisningen på kryss og tvers av hverandre. På denne måten blir kjente klassiske tekster og forfattere ivaretatt, samtidig som mindre kjente, oversette eller undervurderte forfattere blir anerkjent. Gjennom et dynamisk begrep, kan man bryte med tradisjonelle litterære forestillinger, og åpne for mangfoldig litteratur der nye perspektiver og stemmer blir oppdaget. Litteraturen utvikler seg med tiden, og dermed er det hensiktsmessig å se læreres litterære vurdering i tråd med en dynamisk prosess. Elevene skal forhåpentligvis møte et bredt utvalg litterære tekster og forfattere gjennom sine mange år i grunnskolen.

6.3 Hypotese 3: Lærere med lang fartstid benytter det vi kjenner som kjente barnebokklassikere i undervisningen.

Denne hypotesen går ut fra en antakelse om at lærere som har jobbet lenge i skolen, bruker mye av det vi kjenner som klassiske barnebokforfattere og tekster i undervisning. Personlig tror jeg at lærere med mange år i yrket ser på klassikere som litterær kvalitet. På lik linje som begrepet kvalitet, er definisjonen av en «klassiker» flytende. Den italienske forfatteren Italo Calvino (2023) la frem fjorten ulike kjennetegn på klassisk litteratur, noe som viser begrepets brede omfang. Jeg har avgrenset definisjonen til to punkter, som er relevant å ta med i denne studien. Det første kravet er knyttet opp mot Calvino's første punkt; klassisk litteratur leses om igjen, gjennom generasjoner. Det andre kravet innebærer at forfatter og tekst *ikke* har hatt gjennombrudd i samtiden.

Dette punktet inkluderer jeg som følge av at læreplanen skiller mellom «tekst knyttet til samtid» og «tekst knyttet til kulturhistorisk kontekst» (kunnskapsdepartementet, 2019, s. 2). Jeg velger å definere *samtid* som tekster og forfattere med gjennombrudd etter år 2000, da dette er et årstall jeg har forholdt meg til tidligere i oppgaven.

For å finne ut av hypotesen har jeg valgt å analysere besvarelsene som ble gitt i hypotese 1, på individnivå. Jeg skal sammenligne lærere med lang fartstid i yrket (15 år eller mer) med lærere som har kort tid i læreryrket (0-3 år), for å se om det finnes forskjeller mellom «ytterpunktene» når det kommer til bruken av barnelitterære klassikere. Dette blir fremstilt i to ulike tabeller. Hver av tabellene viser antall år i yrket, alder, klassetrinn, og nevnte forfattere og tekster som er gitt i fritekstbesvarelse fra undersøkelsen. For å danne et oversiktlig bilde har jeg valgt å markere nevnte klassiske forfattere i rødt, og nevnte klassiske tekster i blått.

6.3.1 Lærere med lang erfaring

Hvor mange års erfaring har du i læreryrket?	Alder?	Hvilket trinn jobber du på?(Velg trinnet du er mest på, dersom du jobber på flere trinn)	Hvilke konkrete skjønnlitterære tekster/forfattere har dere arbeidet med/skal dere arbeide med dette skoleåret? (Dette kan være alt av noveller, romaner (både utdrag og hele tekster), fortellinger, eventyr, dikt, viser, arbeid med enkeltforfattere osv.) Vær så presis som mulig.
15 år eller mer	50+	6.trinn	Sangtekster /dikt knyttet til tema, for eksempel Prøysen til jul eller Bjørnson til 17. mai, dikt knyttet til følelser. Aktuell samtidslitteratur. Klassiske eventyr .
15 år eller mer	41-50	5.trinn	Torbjørn Egner, Astrid Lindgren + alle forfattere til Bokslukerprisen
15 år eller mer	41-50	6.trinn	Lappjævel, Ørn
15 år eller mer	41-50	5.trinn	Eventyr (hc Andersen), Roald Dahl og Mia Myhr serien av Sara Hjardar (tegnet).
15 år eller mer	41-50	5.trinn	Roald Dahl , Jørn Lier Horst, Iben Akerlie, Ersland
15 år eller mer	41-50	5.trinn	Bokslukerprisen(10 utdrag), Oskar og eg (Parr, høgtlesing) juleevangeliet , valgfri stille lesings bok, Perfekt med forfatterbesøk av Ingunn Røyset, skinnvotten eventyr fra ukraina
15 år eller mer	41-50	1.trinn	* Bildebøker av Bringsværd /Aisato * Forfattere brukt i læreverket Salto eksempelvis: Hogne Moe, Inger Hagerup, Andre Bjerke, Alf Prøysen , Eva Jensen, Øystein Dolmen, Gustav Lorentzen
15 år eller mer	50+	4.trinn	Bukkene Bruse i badeland (og flere av disse bøkene)
15 år eller mer	41-50	7.trinn	Bente Bratlund- boken Bebe

15 år eller mer	36-40	7.trinn	Romaner (utdrag), fortellinger, eventyr, dikt, viser og Roald Dahl
15 år eller mer	50+	3.trinn	Lindgren
15 år eller mer	41-50	2.trinn	Musse og Helium, gubben og katten, den vesle bygda som glemte at det var jul , dyr som ingen så unntatt vi

Figur 8: Besvarelser fra informanter med 15 år eller mer erfaring.

Blant mine informanter er det 12 stykk som innehar 15 år (eller mer) erfaring i læreryrket. Gjennomsnittsalderen for denne gruppen er 41-50 år. I tillegg kan vi lese av tabellen at samtlige klassesertrin er representert i dette utvalget, med et noe flertall på mellomtrinnet. Ved å telle antall informanter med besvarelser som har markert rødt eller blått, finner vi at 75% (n=9) av utvalget benytter seg av kjente barnelitterære klassikere. Dette funnet tilsier at hypotesen kan bekreftes. Til tross for en bekreftende hypotese er det ikke dermed sagt at lærere med lang fartstid *ikke* benytter seg av nyere litteratur. Tvert i mot viser det seg at de aller fleste som nevner klassikere, også har nevnt samtidslitteratur. Dette kan tyde på at lærere med lang erfaring er flinke til å veksle mellom eldre klassiske verk og nyere litteratur.

6.3.2 Lærere med kort erfaring

Hvor mange års erfaring har du i læreryrket?	Alder?	Hvilket trinn jobber du på?(Velg trinnet du er mest på, dersom du jobber på flere trinn)	Hvilke konkrete skjønnlitterære tekster/forfattere har dere arbeidet med/skal dere arbeide med dette skoleåret? (Dette kan være alt av noveller, romaner (både utdrag og hele tekster), fortellinger, eventyr, dikt, viser, arbeid med enkeltforfattere osv.) Vær så presis som mulig.
0-3	23-30	1.trinn	Thorbjørn egner
0-3	23-30	3.trinn	Astrid Lindgren , med fokus på Emil . Roald Dahl med fokus på Charlie og sjokoladefabrikken og Matilda .
0-3	41-50	3.trinn	Svarte svaner, Jakob og neikob, i desember leste vi korte julefortellinger hver dag (15stk), pinoccio , Robin hood , ellers korte tekster fra Salto
0-3	23-30	7.trinn	Lars er LOL, Jenny Fender, utdrag på nynorsk fra «Tid for ti», vesle bygda som glemte det var jul , snehvit ,
0-3	23-30	1.trinn	Kardemomme by , Anna Fiske
0-3	23-30	1.trinn	Vegard Markhus, Alf Prøysen
0-3	23-30	7.trinn	Charlie og sjokoladefabrikken og rotteburger
0-3	23-30	5.trinn	Ishavspirater
0-3	23-30	3.trinn	Doktor proktors prompepulver av Jo Nesbø og bøker av Lisa Aisato som Odd er et egg, Snokeboka og diverse bøker av Astrid Lindgren

Figur 9: Besvarelser fra lærere med 0-3 års erfaring i læreryrket.

Blant informantene med kortest erfaring i yrket (0-3 år), finner vi totalt 9 stykk, hvor gjennomsnittsalderen for gruppen er 23-30 år. På bakgrunn av alderen er det høy sannsynlighet for at flere av disse informantene er nyutdannet. I denne gruppen er verken andre, fjerde eller sjette trinn representert, og småtrinnet utgjør størst andel. Ved hjelp av samme fremgangsmåte som i gruppen ovenfor, finner vi at 88% (n=8) av besvarelsene nevner barnelitterære klassikere. Til tross for en mindre erfaren gruppe, med lavere gjennomsnittsalder, er det likevel en større prosentandel som bringer frem kjente klassikere. Analysen viser derfor at det ikke er noen tydelige forskjeller mellom eldre og unge, erfarne og uerfarne, når det kommer til bruken av klassisk skjønnlitteratur i undervisning.

Forskjellene som derimot kommer til syne, er at lærere med lang erfaring nevner flest forfattere, mens den mindre erfarne gruppen nevner flest tekster. Som nevnt tidligere jobber flesteparten med lang erfaring (figur 8) på mellomtrinn, og flertallet av lærere med kort erfaring (figur 9) jobber på småtrinn. Har unge lærere mindre erfaring med forfatterskap enn eldre? Er det mer vanlig å arbeide med enkelttekster på småtrinn enn mellomtrinn? I følge kompetansemålene i læreplanen, er det ingenting som tilsier at elevene skal jobbe mer med forfatterskap på mellomtrinnet, enn på småtrinnet. Selv om det ikke er presisert, tenker jeg likevel det er naturlig at yngre elever jobber med enkle tekster i forbindelse med utvikling av grunnleggende ferdigheter og leseopplæring. Elever på mellomtrinn innehar den grunnleggende kompetansen i større grad, og har derfor kapasitet til å utforske forfatterskap på mer kompleks nivå, som kan innebære å analysere og sammenligne mer avanserte litterære teknikker og skrivemåter. Dette er en måte å forklare funnet om at arbeid med forfatterskap er mest fremtredende på mellomtrinn.

6.3.3 Hva anser lærere som kvalitet?

I utvidelsen av denne hypotesen ønsket jeg å finne ut av hvilke forfattere og tekster informantene selv omtaler som kvalitet. Dette kommer som følge av min antakelse om at lærere ser på de såkalte klassikerne som verdige for denne tittelen. Jeg lagde derfor et spørsmål som lyder: *Hvilke skjønnlitterære tekster/forfattere anser du som kvalitetslitteratur, og viktig at elevene kjenner til på ditt trinn?* Svarene på dette spørsmålet ble gitt i fritekst, og jeg har overført disse i en egen tabell. På grunn av svært få nevnte tekster har jeg valgt å utelukke disse fra analysen, og kun fokusert på forfattere. Jeg har kun valgt å ta med forfattere som er nevnt tre eller flere ganger, da dette er mest relevant. Tekstene som er utelatt fra analysen er *Gummi-Tarzan* (1975), *Gutten i den stripepysjamasen* (2008) og *Udyr* (2023).

Med utgangspunkt i Calvinos definisjoner om hva en klassiker er, er det kun Maria Parr, Jørn Lier Horst, Bjørn F. Rørvik og Erlend Loe som viker fra denne beskrivelsen, til tross for deres mange gjengesinger. Samtlige av disse har hatt gjennombrudd i samtiden, men alle har hatt

Forfattere	Antall informanter som henviser til forfatter
Astrid Lindgren	15
Roald Dahl	13
Thorbjørn Egner	8
Maria Parr	5
Jørn Lier Horst	4
Asbjørnsen og Moe	3
Tor Åge Bringsværd	3
Bjørn F. Rørvik	3
Erlend Loe	3
H.C. Andersen	3

Figur 10: Hvilke forfattere informantene anser som kvalitetssikre.

spesiell betydning for barnelitteraturen, og har dermed stort potensiale til å oppnå status som klassiker med tiden. Av forfatterne som kvalitetsvurderes av lærere, går 60% (n=6) under kategorien som klassiske barnebokforfattere. Det vil si at figuren 10, som nevner kvalitetssikre forfattere, har et ørlite flertall av klassikere (knyttet til kulturhistorisk kontekst), sett opp mot samtidsforfattere. Med en så liten differanse, er det interessant å se hvordan kombinasjonen av eldre og nyere forfattere blir vurdert som kvalitet.

Selv om lærere har en formening om hva som inngår i litterær kvalitet, er det ikke nødvendigvis slik at dette er fasiten for hva de velger å bruke i undervisningen. Som det kommer frem av funnet i hypotese 2, velger lærere litteratur med ulike utgangspunkt, hvor ett av disse var fokus på elevenes egne ønsker. På denne måten er det ikke sikkert at listen over litterær kvalitet, samsvarer med listen over hva lærere bruker i praksis. Noen ganger kan lærere bringe inn bøker for ren underholdning, mens andre ganger kan behovet ligge i å forklare litterære virkemidler. Ved å sammenligne figuren over kvalitetsforfattere (figur 10), med figuren over forfattere som blir brukt i undervisning (figur 5), er det kun Asbjørnsen og Moe sammen med Bjørn F. Rørvik som ikke oppgis i undervisningspraksis blant informantgruppen i undersøkelsen. Funnet tyder på at lærere i aller høyeste grad tar i bruk forfattere de selv anser som kvalitet, men utfra figur 5 også legger til flere. Slike tillegg blir helt naturlig, da lærere kontinuerlig forsøker å balansere representasjon av tekster med litterær verdi og historisk betydning, sammen med tekster som skal fenge og engasjere elevene.

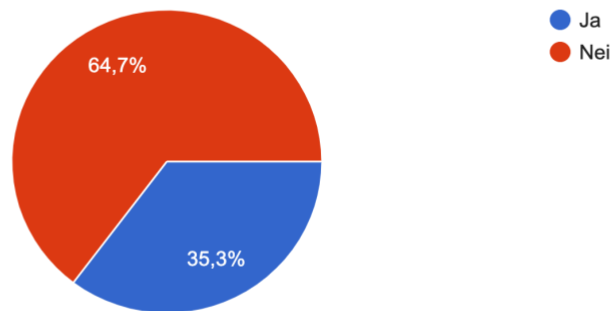
For å oppsummere funnene i denne hypotesen er lærere, uavhengig av alder og erfaring, relativt samstemt i fordelingen og bruk av tekster og forfattere fra «samtid» og «kulturhistorisk kontekst». Dette kommer frem gjennom en sammenligning av besvarelsene gitt fra lærere med flest år i yrket, opp mot de med kortest erfaring. Funnene viser òg at forfattere som vurderes til høy kvalitet i stor grad benyttes i undervisning, med unntak av to stykk i denne undersøkelsen. Dette kan være tilfeldigheter basert på informantgruppens størrelse. En slik samstemthet som vises her, mener jeg reflekterer bred kompetanse, og gjenspeiler læreryrket som profesjon, som inkluderer felles mål og verdier for opplæringen.

6.4 Hypotese 4: Skolens geografiske tilknytning har betydning for valg av skjønnlitterære tekster og forfattere.

Den fjerde hypotesen har jeg kommet med fordi jeg tror lokal plassering av skolen, påvirker læreres valg av forfattere. Et eksempel kan være at lærere fra innlandet velger å ta i bruk Alf Prøysen som er født og oppvokst i Ringsaker kommune. Følgende hypotese er knyttet til spørsmålet: *Hender det at du bevisst velger lokale forfattere, som er knyttet til nærområdet, i undervisningen?* Svarene ble fremstilt i et sektordiagram, og er videre analysert på individnivå i Excel skjema. Analysemetoden er gjennomført på denne måten for å kunne se sammenhengen mellom fylke og navngitte forfattere og/eller tekster hos den enkelte informant. Til opplysning er det kun gitt 34 svar på dette spørsmålet, blant det totale antallet på 35 informanter. Frafallet kan bety at svaralternativene ikke var godt nok beskrevet, og at det dermed burde vært et tredje svaralternativ, som for eksempel «vet ikke». Informanten kan ha latt være å svare i stedet for å oppgi et påtvunget svar som ikke samsvarer egen mening.

Hender det at du bevisst velger lokale forfattere, som er knyttet til nærområdet, i undervisningen?

34 svar



Figur 11: Prosentvis fordeling over antall lærere som bruker/ikke bruker lokale forfattere i undervisning.

Hender det at du bevisst velger lokale forfattere, som er knyttet til nærområdet, i undervisningen?	Hvor mange års erfaring har du i læreryrket?	I hvilket fylke ligger skolen du jobber på?	Hvilke konkrete skjønnlitterære tekster/forfattere har dere arbeidet med/skal dere arbeide med dette skoleåret? (Dette kan være alt av noveller, romaner (både utdrag og hele tekster), fortellinger, eventyr, dikt, viser, arbeid med enkeltforfattere osv.) Vær så presis som mulig.
Ja	15 år eller mer	Buskerud	Sangtekster /dikt knyttet til tema, for eksempel Prøysen til jul eller Bjørnson til 17. mai, dikt knyttet til følelser. Aktuell samtidslitteratur. Klassiske eventyr.
Ja	15 år eller mer	Trøndelag	Torbjørn Egner, Astrid Lindgren + alle forfattere til Bokslukerprisen
Ja	15 år eller mer	Møre og Romsdal	Lappjævel, Ørn
Ja	15 år eller mer	Østfold	Eventyr (hc Andersen), Roald Dahl og Mia Myhr serien av Sara Hjarðar (tegnet).
Ja	15 år eller mer	Rogaland	Roald Dahl, Jørn Lier Horst, Iben Akerlie, Ersland
Ja	15 år eller mer	Møre og Romsdal	Bokslukerprisen (10 utdrag), Oskar og eg(parr, høgtlesing) juleevangeliet, valgfri stille lesings bok, Perfekt med forfatterbesøk av Ingunn Røyset, skinnvotten eventyr frå Ukraina
Ja	15 år eller mer	Innlandet	* Bildebøker av Bringsværd / Aisato og Nyhus /Aisato * Forfattere brukt i læreverket Salto eksempelvis: Hogne Moe, Inger Hagerup, Andre Bjerke, Alf Prøysen, Eva Jensen, Øystein Dolmen, Gustav Lorentzen....
Ja	0-3	Vestland	Lars er LOL, Jenny Fender, utdrag på nynorsk fra «Tid for ti», vesle bygda som glemte det var jul, Snehvit,

Ja	15 år eller mer	Nordland	Bukkene Bruse i badeland (og flere av disse bøkene)
Ja	15 år eller mer	Vestfold	Romaner (utdrag), fortellinger, eventyr, dikt, viser og Roald Dahl
Ja	7-10	Vestland	Astrid Lindgren, Emil i Lønneberget (helt prosjekt i forbindelse med Emil 60år), Maria Parr, Tonje Glimmerdal og Oscar og eg. (Høytlesing i mat og i lesekvarten der vi stopper opp underveis og samtaler om innholdet) har ikke fastsatt noen fler enda.
Ja	15 år eller mer	Trøndelag	Musse og Helium, gubben og katten, den vesle bygda som glemte at det var jul, dyr som ingen så unntatt vi

Figur 12: Analyse på individnivå av 12 lærere som oppgir at de benytter lokale forfattere i undervisning.

Blant 34 informanter, har 35,3% (n=12) oppgitt av de bevisst bruker lokale forfattere i undervisningen. Selv med et lite informantutvalg representerer funnene en andel som er betydelig, men ikke dominerende for undervisningspraksisen. Til tross for den lille andelen som har oppgitt at de tar i bruk lokale forfattere, er det likevel få eksplisitte forslag som har sammenheng med oppgitt fylke. Fargekodene viser hvilke svar som faktisk har denne tilknytningen, noe som kun gjelder fem informanter. Blant disse finner vi forfatteren Sara Hjarðar fra Østfold, Maria Parr fra Møre og Romsdal, Alf Prøysen fra innlandet og boken «Jenny Fender» skrevet av Heidi Marie Vestrheim som kommer fra Vestland fylke. I tillegg har jeg valgt å inkludere forfatteren Roald Dahl til tross for sin oppvekst i England. Roald Dahl hadde norsk opphav, og tilbragte flere somre i Tjøme (Tenfjord, 1998, s. 2), som legger grunnlaget for å kategorisere han under Vestfold fylke. I dette tilfellet er ikke spørsmålet formulert etter hvilke lokale forfattere lærere har arbeidet med dette året, men heller om de bruker å gjøre det på generelt grunnlag. Dette kan ha vært utslagsgivende for å finne nettopp disse sammenhengene. Som den ene informanten også uttrykker i sin besvarelse, kan det godt være at de «ikke har fastsatt noen» akkurat dette skoleåret, eller på tidspunktet besvarelsen ble gitt.

Ved å ta i bruk lokale forfattere i undervisningen, introduserer man elevene for den nærliggende kulturen og bidrar til mangfoldig representasjon. Lokale forfattere er ofte underkjent, med mindre de er svært kjent nasjonalt eller internasjonalt, men å bringe de frem kan likevel være en berikelse for elevenes læring. Igjen ser vi hvordan dette gjenspeiler en dynamisk kanon, hvor utvelgelsen ikke baseres på det statiske. På grunn av andelen informanter som velger å ta i bruk lokal litteratur, kan det tenkes at dette er lærere med engasjement og entusiasme, med en bevissthet og interesse for litteraturfaget. En slik bevissthet reflekteres av informantenes erfaring i læreryrket. Av samtlige som har svart «ja» på spørsmålet om bruken av lokale forfattere, har 83% (n=10) av informantene vært lærer i 15 år eller mer, noe som innebærer samtlige av informantene i undersøkelsen med lang erfaring (vist i figur 8), med unntak av to personer. Dette kan tyde på at erfaring henger sammen med litteraturutvelgelse, i situasjoner der litteraturen ikke er like tilgjengelig.

På den motsatte siden er det mange som ikke inkluderer lokale forfattere i undervisningen, men hvorfor det? Skyldes det mindre erfaring i læreryrket, eller har de en manglende bevissthet om verdien det kan ha for undervisningen? Gitt at de som benytter seg av lokale forfattere har lang erfaring, er det ikke urimelig å anta at de som

velger å ikke gjøre det kanskje ikke har den samme kunnskapen. Det kan også være et resultat av manglende interesse eller motivasjon for å sette seg inn i kulturlivet som eksisterer rundt seg, eller begrenset tilgang på ressurser, som for eksempel at det er vanskelig få tak i flere eksemplarer av bøker skrevet av lokale forfattere. Uavhengig av årsakene mener jeg likevel at bruken av lokal litteratur har et stort potensial i undervisningen, da dette kan gi elever økt kunnskap om lokal historie, skape tilhørighet og fellesskap i lokalsamfunnet og utvikle forståelse knyttet til ulik litteratur og kulturelle uttrykk.

7.0 Oppsummering og avslutning

Hensikten med denne oppgaven har vært å kartlegge hvilke skjønnlitterære tekster og forfattere norsklærere fra 1.-7. trinn benytter seg av i undervisningen, og finne ut hvor litteraturen blir hentet fra da dette ikke kommer frem som eksplisitte forslag i læreplanen. Gjennom et utvalg frivillige informanter har jeg fått større innsikt i hva elevene eksponeres for i litteraturundervisningen, og diskutert dette med utgangspunkt i oppgavens fire hypoteser. Som følge av et lite utvalg vil det ikke være mulig å trekke endelige konklusjoner eller generalisere, men funnene kan imidlertid fremme noen tendenser for bruken av skjønnlitteratur i norskfaget.

Funnene indikerer at i den grad det finnes en skjult skolekanon, er det kun Roald Dahl og Astrid Lindgren som har overlegen høy status, men forfatterne Thorbjørn Egner, Alf Prøysen og Maria Parr kan også trekkes inn under en tilsynelatende kanonisert praksis, gitt utfra studiens kriterier. Det samme gjelder *Emil i Lønneberget* blant de nevnte tekstene. Med utgangspunkt i et mangfoldsperspektiv, viser analysen at det er noe flertall i representasjon av mannlige forfattere, men at kvinnelige forfattere stadig blir mer fremtredende. Variasjon av forfatternes bakgrunn er minimal, hvor flesteparten av de nevnte forfatterne er norske. Dette kan utfordre det vi vet om at dagens klasserom blir mer mangfoldig, som inkluderer elever fra ulike kulturer, med ulik bakgrunn. I tillegg viser det seg at lærere veksler mellom eldre og nyere forfattere og tekster, der enkelte blir visket ut, mens andre blir mer fremtredende. Eksempler på dette er utdateringen av Anne-Cath. Vestly, anerkjennelsen av Maria Parr, og mer bruk av samisk litteratur. Det kommer også frem av undersøkelsen at en mindre, men betydelig, andel bruker lokale forfattere i undervisningen, men at dette kan ha et større potensial i skolen.

Studiens funn viser også at læreboka ikke dominerer tekst- og forfatterutvalget i den graden jeg først antok, og er dermed heller ikke styrende for den praktiserende skolekanon. Det som derimot står sentralt for utvelgelsen, er læreres personlige preferanser og føringer fra den gjeldende læreplanen (LK20). Ingen av disse tilnærmingene springer ut fra et statisk ståsted, der litteraturforslag er fastsatt, men i stedet er de i kontinuerlig bevegelse med utskiftninger, tilpasninger og foranderlige meninger. I tillegg kommer det frem at både tekst- og forfatterutvalget inkluderer mer enn bare «klassikere», med veksling mellom kjente og ukjente, eldre og nyere forfattere og tekstutgivelser. Dette gjør det hensiktsmessig å knytte funnene til en forståelse om skolekanon som en dynamisk prosess. Selv om skolekanon opplever gjennomgående endringer med tiden, ser man likevel tendensen til at enkelte tekst- og forfatterutvalg ikke lar seg utkonkurrere, men posisjonerer seg stødig både historisk, i nåtiden og fremtiden.

Kanondebatten har medført et diskusjon knyttet til begrepet kvalitet, og om dette er noe lærere er i stand til å velge, som følge av deres metodefrihet som læreplanen legger opp til. Gjennom analyse og diskusjon har jeg kommet frem til at lærere balanserer ulike hensyn, eksempelvis læringsmål, elevenes interesse og pedagogiske formål, og bruker disse som utgangspunkt i litteraturutvelgelsen. Det som tilsynelatende oppleves subjektivt og tilfeldig, er ofte et resultat av reflekterte valg med gode begrunnelser for valg av litteratur. Uavhengig av læreres alder og erfaring, så viser funnene en samstemthet og generell standard for kvalitet i utvalgspraksisen. Med lærerens kompetanse og erfaring, i kombinasjon med kjennskap til egen elevgruppe, kan man

være trygg på at lærere antakeligvis er best egnet til å velge kvalitetssikkert. Gjennom oppgaveskrivingen har jeg innsett at i stedet for å fokusere på kanon som enten *for* eller *mot*, kan selve debatten være vel så viktig. Diskusjonen rundt en kanon utfordrer lærere til å tenke over hvilke tekster og forfattere som bringes inn i klasserommet, og skaper samtidig en bevissthet rundt hva vi legger i litterær kvalitet. Kvalitet endres i tid og rom, og dermed er selve kanondebatten et godt utgangspunkt for å redefinere den litterære kvaliteten over tid.

Å velge en kvantitativ tilnærming til forskningsprosjektet har gitt meg bred innsikt i andre norsklæreres-, og antakeligvis litteraturentusiasters, sin litterære undervisningspraksis. Personlig har det gitt meg gode innspill på hva som anses som verdifullt å ta i bruk i klasserommet, og en trygghet til egen litteraturutvelgelse som fremtidig lærer. Oppgaveskrivingen har gjort meg mer bevisst på hva jeg kan inkludere for å presentere et mangfoldig forfatter- og tekstutvalg, og jeg håper andre norsklærere har blitt inspirert til å reflektere rundt det samme. Som lærer er jeg *for* metodefriheten og tilliten vi er gitt i å sikre elever den beste tilgangen til litteratur. På den andre siden er jeg entusiast for felles referanserammer og en ivaretagelse av det mangfoldige. På denne måten tror jeg skolen kan ha nytte av et avgrenset *forslag* til tekster og forfattere, som åpner for å sikre noe felles, men som også tillater individuelle tilpasninger. Eksempelvis så mener jeg at lærere i den norske skolen har et spesielt ansvar i å formidle det nordiske, og at dette burde komme frem som et felles litterært holdepunkt. Hvis ikke *vi* sørger for å undervise i nordisk litteratur, hvem skal gjøre det da? Ut i fra spørreundersøkelsen er jeg ikke alene om å dele tanken om at et avgrenset litteraturforslag i skolen kunne vært hensiktsmessig. Spørreundersøkelsen viser at hele 60% (n=21) av informantene skulle ønske læreplanen la frem forslag til tekster og forfattere som kan benyttes i norskundervisningen (vedlegg 4). Med en frivillig informantgruppe, som kan regnes som spesielt interesserte i litteratur, opplever jeg denne statistikken svært interessant. Dette er et funn fra spørreundersøkelsen som jeg *ikke* har valgt å drøfte ytterligere i oppgaven, men som jeg heller tar med meg videre til ettertanke.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2011). Hva skal vi med skjønnlitteraturen i skolen? *Norsklæreren*, 2(11), 15-22. Hentet 12. mars 2024 fra <https://docplayer.me/383073-Hva-skal-vi-med-skjonnlitteraturen-i-skolen.html>
- Andersen, P. T. (2019). *Forstå fortellinger: innføring i litterær analyse*. Universitetsforlaget.
- Birkeland, T., Mjør, I. & Teigland, A-. S. (2018). *Barnelitteratur: sjangrar og teksttypar*. Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, T., Risa, G. & Vold, K. B. (2005). *Norsk barnelitteraturhistorie* (2.utg.). Det Norske Samlaget.
- Blikstad-Balas, M. & Dalland, C. P. (2021). Forskningsdesign: hva må du tenke på når du skal planlegge et forskningsprosjekt?. I E. Andersson-Bakken & C. P. Dalland (Red.), *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 21-45). Universitetsforlaget.
- Bokslukerprisen. (u.å). *Om bokslukerprisen*. Hentet 29. mars 2024 fra <https://bokslukerprisen.no/om-bokslukerprisen/>
- Calvino, I. (2023, 12. oktober). *Why read the classics?*. Penguin Books. Hentet 9. mai 2024 fra <https://www.penguin.co.uk/articles/2023/10/why-we-read-classics-italo-calvino>
- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet⁵. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter. <https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?page=109>
- Eriksen, T. B. (1995). *Nordmenns nistepakk: en kritikk av den norske kanon*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fagna, H. (2023, 15. august). *Megasuksessen Maria Parr*. Nynorsksenteret. Hentet 18. april 2024 fra <https://nynorsksenteret.no/blogg/megasuksessen-maria-parr>
- Foslie, G. S. (2018) *Skolens kanon: Skjønnlitterært mangfold i læreverk og klasserom*. [Masteroppgave, Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://hdl.handle.net/11250/2716965>
- Gabrielsen, I. L, Blikstad- Balas, M. (2020). Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget: en analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107(2), 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>
- Grüthers, R. & Myren-Svelstad, P. E. (2022). Kanontekster i norskundervisningen- fra skjult til dynamisk kanon. *Norsk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 8, 328-346. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3594>
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget.
- Gundersen, L. (2021). *Eksisterer det en skjult skjønnlitterær kanon i den norske videregående skolen?: En kvalitativ studie av fire norsklæreres bakgrunn for tekstutvalg* [Masteroppgave, universitetet i Bergen]. Bergen Open Research Archive. <https://hdl.handle.net/11250/2761229>
- Haarberg, J. (2017). *Nei vi elsker ikke lenger: Litteraturen og nasjonen*. Universitetsforlaget.
- Hagen, E. B. (2004). *Litteraturkritikk: En introduksjon*. Universitetsforlaget.
- Hoem, E. (2005, 18. februar). Den litterære arven. *Dagbladet*. Hentet 26. januar 2024 fra <https://www.dagbladet.no/kultur/den-litteraere-arven/66046270>
- Hoem, K. (2016, 28. november). *Norskpensum på villspor*. NRK. Hentet 26. januar 2024 fra <https://www.nrk.no/ytring/norskpensum-pa-villspor-1.13241743>
- Hoem, K. (2020, 23. oktober). Hva dagens norsklærere kan lære av «Jonas». *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-jens-bjorneboe-knut-hoem/hva-dagens-norsklaerere-kan-laere-av-jonas/258742>
- Jauss, H. R. (1981/1970). *Litteraturhistorie som utfordring til litteraturvidenskapen*. Oversatt til dansk av Gunver Kelstrup. I Olsen, M & Kelstrup, G (red). *Værk og læser. En antologi om receptionsforskning*. Borgen/Basis.

⁵ Forkortet KUF i løpende referanser.

- Kanonudvalget. (2004). *Dansk litteraturs kanon*. (Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 11). Undervisningsministeriet.
https://static.uvm.dk/publikationer/2004/kanon/dansk_litteraturs_kanon.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020.
<https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/NOR01-06.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 09. august). *Nå får alle kommuner ekstra penger til trykte skolebøker*. [Pressemelding]. <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/na-far-alle-kommuner-ekstra-penger-til-trykte-skoleboker/id2990671/>
- Kunnskapsdepartementet. (2024, 14. mai). 300 millioner til trykte lærebøker i skolen [Pressemelding]. Hentet 20. mai 2024 fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/300-millioner-til-trykte-lareboker-i-skolen/id3038275/>
- Michelsen, P. A. & Røskeland, M. (2002). *Forklaringer: litterære tekster lest på nytt*. Fagbokforlaget.
- NAOB. (u.å.). *Rettesnor*. Hentet 12. januar 2024 fra <https://naob.no/ordbok/rettesnor>
- Nordtveit, L. K. (2019). *Litterær kanon i den norske skolen*. [Bacheloroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <http://hdl.handle.net/11250/2608487>
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk: følelser og forestillingsevne*. Oversatt av Agnete Øye. Utvalg og innledning av Irene Engelstad. Pax forlag.
- Nynorsksenteret. (u.å.). *Om Tid for ti*. Hentet 29. mars 2024 fra <https://tidforti.no/>
- Oterholm, K. (2019). *Kvalitet i praksis. En sammenliknende studie av profesjonelle leseres situerte diskusjoner av litterær kvalitet*. [Doktorgradsavhandling, OsloMet-storbyuniversitetet]. Open Digital Archive. <https://hdl.handle.net/10642/6665>
- Ragnes, H.-K. (2017, 3. januar). Høyre vil ha en norsk kulturkanon. NRK. Hentet 30. januar 2024 fra <https://www.nrk.no/kultur/hoyre-vil-ha-en-norsk-kulturkanon-1.13303178>
- Ryste, M. E. (2009). *Forskerintervju: Forfatterens kjønn har betydning*. Kvinnehistorie.no. Hentet 15. april 2024 fra <https://www.kvinnehistorie.no/artikkel/t-462>
- Rønning, L. B. (2020). *Kvalitet i barnelitteratur*. [Bacheloroppgave, Høgskulen på Vestlandet]. HVL Open. <https://hdl.handle.net/11250/2673283>
- Sagafos, K. M. H. (2017, 6. mars). Problemet med pensum. NRK. Hentet 30. januar 2024 fra <https://www.nrk.no/ytring/problemet-med-pensum-1.13411680>
- Skei, H. H. (2021, 1. februar). *Feministisk litteraturteori*. Store norske leksikon. Hentet 18. april 2024 fra https://snl.no/feministisk_litteraturteori
- Skjerdingsstad, K. I. & Oterholm, K. (2012) Å tenke kvalitet. I R. Audunson (Red.), *Krysspeilinger: perspektiver på bibliotek- og informasjonsvitenskap* (s. 38-63). ABM-media.
- Steinfeld, T. (2011). Norskfaget i 1800-tallets høyere utdanning. *Språknytt*, 39(4), 18-22.
- Steinfeld, T., Aamotsbakken, B. & Claudi, M. B. (2022) *Litteraturkanon i norskfaget: historiske liner, aktuelle utfordringer*. Fagbokforlaget.
- Stjernholm, K. (2020). Spørreundersøkelser i norskdidaktiske masteroppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: metodeboka 2* (s. 68-88). Universitetsforlaget.
- Stortinget. (2023). *Sannhet og forsoning – grunnlag for et oppgjør med fornorskningpolitikk og urett mot samer, kvener/norskfinner og skogfinner* (Dokument 19, 2022-2023). Sannhets- og forsoningskommisjonen. <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/dokumentserien/2022-2023/dok19-202223.pdf>
- Støre, J. G. (2023). Vi har et leseproblem i Norge. *Dagens Næringsliv*. Hentet 9. mai 2024 fra <https://www.dn.no/med-egne-ord/store-regjeringen/barn/norsk-skole/vi-har-et-leseproblem-i-norge/2-1-1492405>
- Tenfjord, J. (1998). *Forfatterskapslesing i skolen: Roald Dahl*. Biblioteksentralen.
- Ulvestad, R. (2017, 12. januar). Kanonkatastrofe. *Agenda Magasin*. Hentet 27. januar 2024 fra <https://agendamagasinet.no/debatt/kanonkatastrofe/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i norsk (NOR1-01)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://data.udir.no/kl06/NOR1-01.pdf>

Wagner, Å. K. H., Strand, O., Støle, H., Knudsen, K., Hovig, J., Huru, C. & Hadland, T. (2023). *PIRLS 2021: Norske tiåringsers leseforståelse*. Lesesenteret.

Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon- vår viktigste lesedannelse?: En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning* (Rapport 9). Høgskolen i Vestfold. <https://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-09/rapp9-2003.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1: Publisering med infoskriv i Facebookgruppen «Undervisningsopplegg» for å finne informanter



Madeleine Nysveen
3. januar · 🌐


Hei!
Har du lyst å bidra i mitt masterprosjekt?
I dette masterprosjektet ønsker jeg å finne ut av hvilke skjønnlitterære tekster og forfattere som blir brukt i undervisning av lærere fra 1.-7.trinn, og hvorfor akkurat disse blir valgt. Dette er en problemstilling som er basert på at dagens læreplan (LK20) ikke legger frem konkrete forslag på hvilke tekster og forfattere elever skal møte i sin skolegang. Spørsmålene er knyttet til prosjektets tematikk: litterær kanon i skolen.

Denne digitale undersøkelsen er anonym, og det er valgfritt å delta. Undersøkelsen innhenter ingen sensitive opplysninger, og alle opplysningene blir slettet ved prosjektets slutt. Spørsmålene er laget slik at de ikke oppleves tidkrevende å besvare, og tar omkring 3-5 minutter å gjennomføre.

Jeg er svært takknemlig for at du stiller opp!
Vennlig hilsen Madeleine Nysveen/v masterprogram for norsksdidaktikk, NTNU/Kalvskinnet

Skjønnlitteratur i norskfaget

I denne undersøkelsen ønsker jeg å se på hvilke skjønnlitterære tekster og forfattere som blir brukt i undervisning fra 1.-7.trinn. Basert på denne aldersgruppen er jeg i hovedsak ute etter barnelitterære tekster og forfattere for deretter å kunne se dette i sammenheng med en barnelitterær kanon. Likevel er både ungdoms- og voksenlitteratur relevant dersom du benytter deg av dette i undervisning.



Madeleine Nysveen
25. januar · 🌐

Har du lyst å bidra i mitt masterprosjekt?
Tema: Litterær kanon, kanondebatt, skjønnlitteratur
Ps: La ut samme innlegg tidligere i år, men legger ut en siste gang i håp om å få flere svar 😊

I dette masterprosjektet ønsker jeg å finne ut av hvilke skjønnlitterære tekster og forfattere som blir brukt i undervisning av lærere fra 1.-7.trinn, og hvorfor akkurat disse blir valgt. Dette er en problemstilling som er basert på at dagens læreplan (LK20) ikke legger frem konkrete forslag på hvilke tekster og forfattere elever skal møte i sin skolegang. Spørsmålene er knyttet til prosjektets tematikk: litterær kanon i skolen.

Denne digitale undersøkelsen er anonym, og det er valgfritt å delta. Undersøkelsen innhenter ingen sensitive opplysninger, og alle opplysningene blir slettet ved prosjektets slutt. Spørsmålene er laget slik at de ikke oppleves tidkrevende å besvare, og tar omkring 3-5 minutter å gjennomføre.

Jeg er svært takknemlig for at du stiller opp!
Vennlig hilsen Madeleine Nysveen/v masterprogram for norsksdidaktikk, NTNU/Kalvskinnet

Skjønnlitteratur i norskfaget

I denne undersøkelsen ønsker jeg å se på hvilke skjønnlitterære tekster og forfattere som blir brukt i undervisning fra 1.-7.trinn. Basert på denne aldersgruppen er jeg i hovedsak ute etter barnelitterære tekster og forfattere for deretter å kunne se dette i sammenheng med en barnelitterær kanon. Likevel er både ungdoms- og voksenlitteratur relevant dersom du benytter deg av dette i undervisning.

Vedlegg 2: Godkjenning fra Sikt



Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
808516

Vurderingstype
Automatisk

Dato
04.11.2023

Tittel

Spørreundersøkelse: litterær kanon i skolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig

Ann Sylvi Larsen

Student

Madeleine Nysveen

Prosjektperiode

01.01.2024 - 27.05.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 27.05.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedømmer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Skjønnlitteratur i norskfaget

I denne undersøkelsen ønsker jeg å se på hvilke skjønnlitterære tekster og forfattere som blir brukt i undervisning fra 1.-7.trinn. Basert på denne aldersgruppen er jeg i hovedsak ute etter barnelitterære tekster og forfattere for deretter å kunne se dette i sammenheng med en barnelitterær kanon. Likevel er både ungdoms- og voksenlitteratur relevant dersom du benytter deg av dette i undervisning.

 Ikke delt



* indikerer at spørsmålet er obligatorisk

Alder?

- 23-30
- 31-35
- 36-40
- 41-50
- 50+

Hvor mange studiepoeng har du i norskfaget?

Velg



Hvor mange års erfaring har du i læreryrket?

- 0-3
- 4-6
- 7-10
- 11-14
- 15 år eller mer

I hvilket fylke ligger skolen du jobber på?

Hvilket trinn jobber du på?(Velg trinnet du er mest på, dersom du jobber på flere trinn)

Hvilke **konkrete** skjønnlitterære tekster/forfattere har dere arbeidet med/skal dere * arbeide med dette skoleåret? (Dette kan være alt av noveller, romaner (både utdrag og hele tekster), fortellinger, eventyr, dikt, viser, arbeid med enkeltforfattere osv.) Vær så presis som mulig.

Svaret ditt

Hva var/er bakgrunnen for valg av skjønnlitterær tekst/forfatter i undervisningen? Her kan du velge flere alternativer.

- Lærebok
- Digitale læreverker
- Tips/anbefaling fra kollega
- Tips/anbefaling fra andre
- Studenter
- Kompetansemål fra nåværende læreplan
- Kompetansemål fra tidligere læreplan
- Personlig preferanse
- Ønske fra elever
- Tidsbegrensning
- Andre: _____

Hender det at du bevisst velger lokale forfattere, som er knyttet til nærområdet, i undervisningen?

- Ja
- Nei

Dersom du får ny elevgruppe. Varierer du utvalget av skjønnlitterære tekster/forfattere du tar med inn i klasserommet fra år til år?

- Ja
- Nei
- Bruker noe av det samme, men endrer mye
- Bruker mye av det samme, men endrer litt

Hvilke skjønnlitterære tekster/forfattere anser du som kvalitetslitteratur, og viktig at elevene kjenner til på ditt trinn?

Svaret ditt

Skulle du ønske det kom frem av læreplanen et forslag til barnelitteratur/forfattere du kan bruke i norskundervisningen?

- Ja
- Nei
- Vet ikke

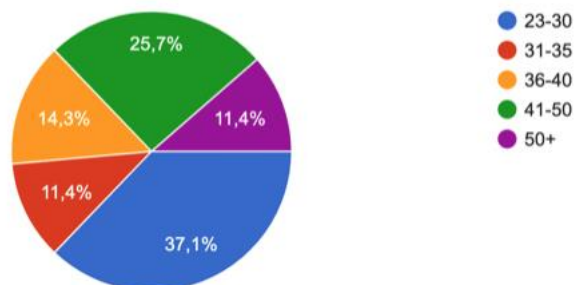
Send

Tøm skjemaet

Vedlegg 4: Spørreundersøkelse i svarformat

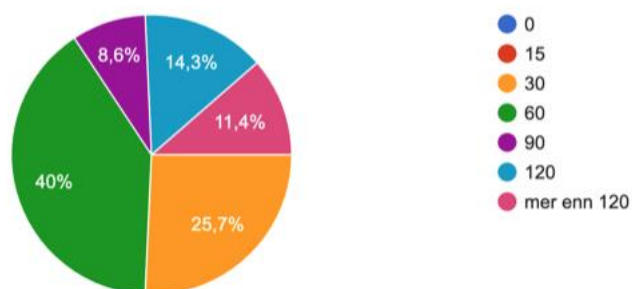
Alder?

35 svar



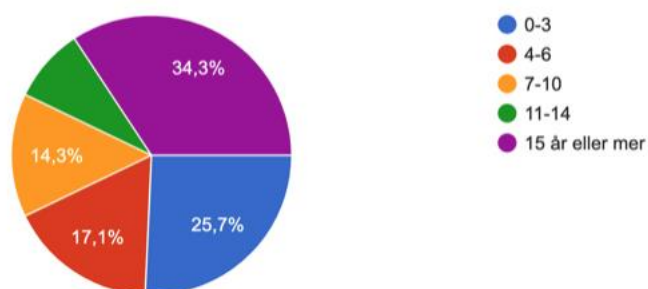
Hvor mange studiepoeng har du i norskfaget?

35 svar



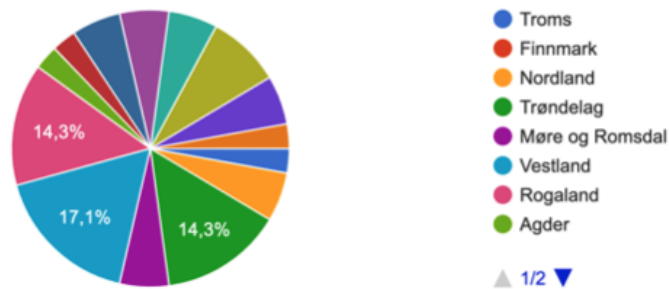
Hvor mange års erfaring har du i læreryrket?

35 svar



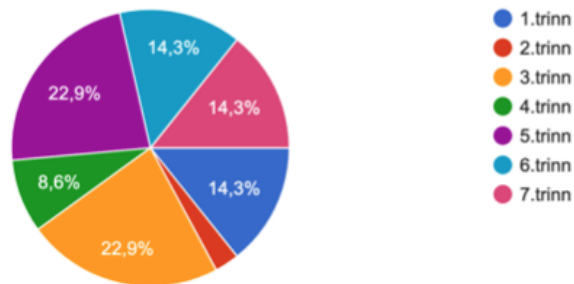
I hvilket fylke ligger skolen du jobber på?

35 svar



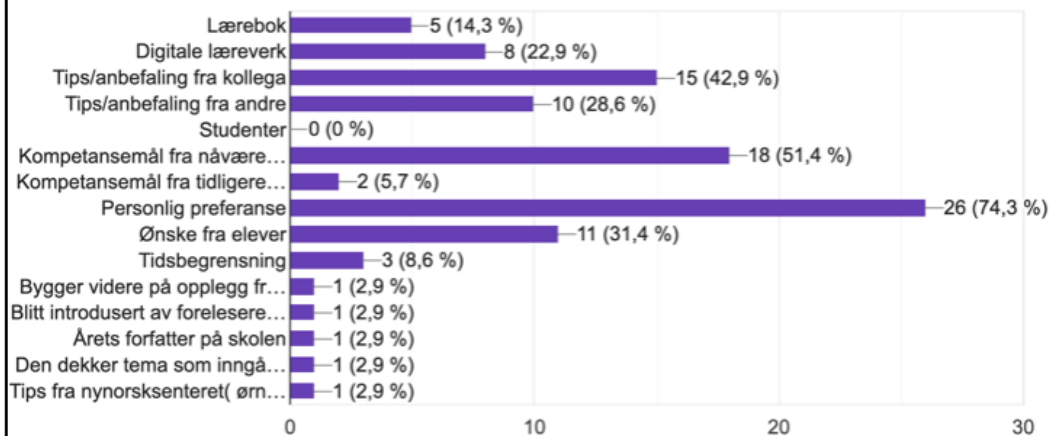
Hvilket trinn jobber du på?(Velg trinnet du er mest på, dersom du jobber på flere trinn)

35 svar



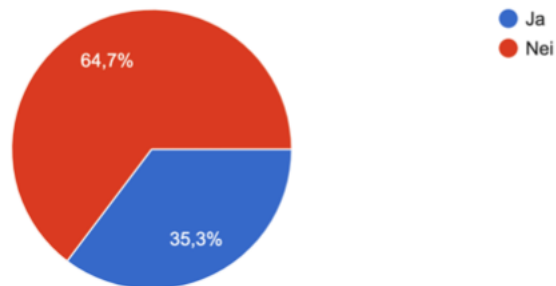
Hva var/er bakgrunnen for valg av skjønnlitterær tekst/forfatter i undervisningen? Her kan du velge flere alternativer.

35 svar



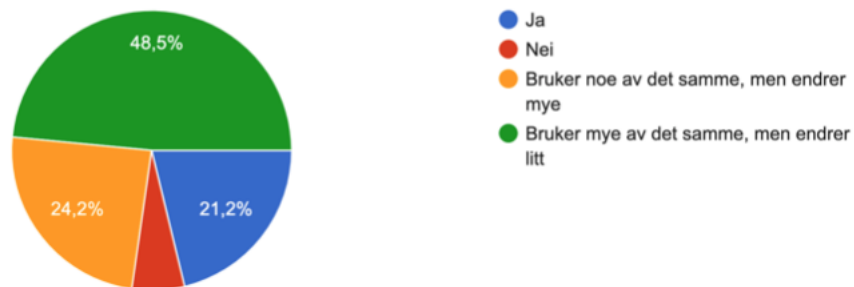
Hender det at du bevisst velger lokale forfattere, som er knyttet til nærområdet, i undervisningen?

34 svar



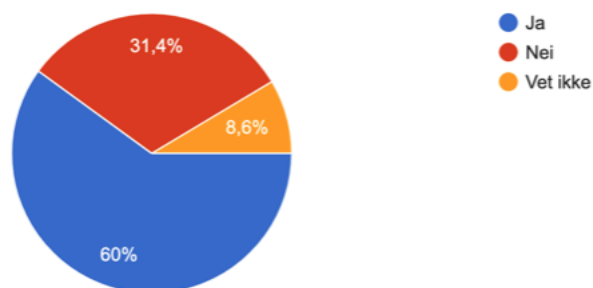
Dersom du får ny elevgruppe. Varierer du utvalget av skjønnlitterære tekster/forfattere du tar med inn i klasserommet fra år til år?

33 svar



Skulle du ønske det kom frem av læreplanen et forslag til barnelitteratur/forfattere du kan bruke i norskundervisningen?

35 svar



Hvilke **konkrete** skjønnlitterære tekster/forfattere har dere arbeidet med/skal dere arbeide med dette skoleåret? (Dette kan være alt av noveller, romaner (både utdrag og hele tekster), fortellinger, eventyr, dikt, viser, arbeid med enkeltforfattere osv.) Vær så presis som mulig.

35 svar

Chatlie og sjokoladefabrikken og rotteburger

Kardemomme by, Anna Fiske

Romaner (utdrag), fortellinger, eventyr, dikt, viser og Roald Dahl

Erlend Loe

Thorbjørn egner

Eventyr (hc Andersen), Roald Dahl og Mia Myhr serien av Sara Hjardar (tegnet).

Doktor proktors prompepulver av Jo Nesbø og bøker av Lisa Aisato som Odd er et egg, Snokeboka og diverse bøker av Astrid Lindgren

Gummi-Tarzan, Sirkus Benito kommer til byen, Pippi, Emil. Mulig også flere tekster av Lindgren.

Astrid Lindgren, med fokus på Emil. Roald Dahl med fokus på Charlie og sjokoladefabrikken og Matilda.

Hvilke skjønnlitterære tekster/forfattere anser du som kvalitetslitteratur, og viktig at elevene kjenner til på ditt trinn?

33 svar

Jeg veksler mellom både gamle kjente og nye forfattere. Ved å benytte boksluker, får vi presentert nye aktuelle forfattere hvert år, det er greit for variasjonen

Lindgren, Horst, Parr, Roald Dahl

De som er nevnt, i tillegg til flere andre.

Thorbjørn Egner, Astrid Lindgren, andre norske gamle

Astrid Lindgren, Roald Dahl,

Roald Dahl og Astrid Lindgren.

Ulike tekster og forfattere har ulike kvaliteter. Vi skal balansere en del hensyn og bruker det som utgangspunkt når vi velger tekster. Bøkene til Erlend Loe og diktene til Andre Bjerke har en del litterære kvaliteter som vi bruker til å snakke om språklige virkemidler. Et annet kvalitetstegn er at tekstene har en verdi i kulturarven. Det gir dem noen felles referanserammer og innlemmer dem i en tekstkultur, både innenfor og utenfor klasserommet. Et viktig hensyn når vi velger ut tekstene er at vi tror de vil fenge elevene

6

⁶ To av spørsmålene krevde fritekstbesvarelse og ble fremstilt i en rullemeny. Vær oppmerksom på at alle besvarelsene ikke vises her, men er oppgitt i egne tabeller (figur 5, 6 og 10).

Vedlegg 5: Besvarelser vist i Excel skjema

Tilsettsnr	Ålder?	Hvor mange studieplasser Hvor mange års erfaring i livkoll/tykke ligger skoler/filosofi innen jobber du på?	Hvordan har du vært involvert i prosjektet?	Har du vært involvert i prosjektet?	Har du vært involvert i prosjektet?	Har du vært involvert i prosjektet?	Har du vært involvert i prosjektet?	Har du vært involvert i prosjektet?	Har du vært involvert i prosjektet?
03.01.2024 kl. 12:28:51 23:30		30-4-8							
03.01.2024 kl. 12:29:52 5:50		60-15 år eller mer	Telenor	6 tim					
03.01.2024 kl. 12:52:45 4:50		60-15 år eller mer	Bakstend	5 tim					
03.01.2024 kl. 16:11:48 4:50		60-15 år eller mer	Tromsø	5 tim					
03.01.2024 kl. 17:19:27 4:50		60-15 år eller mer	Mare og Romseid	6 tim					
03.01.2024 kl. 19:44:59 23:30		60-15 år eller mer	Gøstfeld	5 tim					
03.01.2024 kl. 20:04:14 23:30		60-0-3	Rogaland	1 tim					
03.01.2024 kl. 21:22:35 23:30		60-0-3	Oslo	4 tim					
03.01.2024 kl. 22:05:03 23:30		60-0-3	Østfold	3 tim					
04.01.2024 kl. 23:10:18 4:50		4-8	Oslo	5 tim					
04.01.2024 kl. 07:24:08 36:40		60-15 år eller mer	Rogaland	5 tim					
06.01.2024 kl. 10:42:10 4:50		60-11-14	Telenor	3 tim					
07.01.2024 kl. 11:17:09 4:50		60-7-10	Mare og Romseid	3 tim					
07.01.2024 kl. 15:09:57 4:50		30-15 år eller mer	More og Romsdal	1 tim					
25.01.2024 kl. 11:29:44 1:50		90-0-3	Østfold	7 tim					
25.01.2024 kl. 11:46:22 5:50		120-0-3	Vestland	4 tim					
25.01.2024 kl. 12:51:28 3:50		120-0-3	Vestland	7 tim					
25.01.2024 kl. 13:30:44 4:50		120-0-3	Nordland	4 tim					
25.01.2024 kl. 13:34:31 5:0+		60-15 år eller mer	Rogaland	6 tim					
25.01.2024 kl. 18:07:05 23:30		30-7-10	Vestland	7 tim					
25.01.2024 kl. 18:22:35 23:30		60-3	Akershus	1 tim					
25.01.2024 kl. 18:34:34 36:40		30-4-8	Vestland	3 tim					
25.01.2024 kl. 18:47:02 31:35		60-15 år eller mer	Vestland	7 tim					
25.01.2024 kl. 19:48:59 36:40		60-7-10	Tromsø	3 tim					
25.01.2024 kl. 20:38:22 23:30		30-11-14	Tromsø	1 tim					
25.01.2024 kl. 21:04:19 36:40		30-0-3	Vestland	1 tim					
25.01.2024 kl. 23:12:49 23:30		60-4-8	Rogaland	6 tim					
25.01.2024 kl. 23:34:51 23:30		120-0-3	Rogaland	5 tim					
25.01.2024 kl. 23:46:39 23:30		60-0-3	Nordland	7 tim					
27.01.2024 kl. 07:46:59 23:30		60-3	Innlandet	3 tim					
27.01.2024 kl. 10:10:08 5:0+		60-7-10	Tromsø	3 tim					
27.01.2024 kl. 13:28:51 3:35		30-15 år eller mer	Agder	5 tim					
27.01.2024 kl. 18:37:32 4:50		60-7-10	Rogaland	3 tim					
27.01.2024 kl. 22:47:18 3:35		60-15 år eller mer	Tromsø	4 tim					
		60-7-10	Tromsø	2 tim					
			Tromsø	5 tim					

Iti, Deresom du får ny e-bog/ur Hvilke skjønnlitterære tekstforfattere anses du som kvalitetslitteratur, og viktig at elevene kjemmer til på ditt fag?	Skulle du ønske det kom
Ja	Nei
Jam Lier Horst, Jan Jansen, den nye «ny» som vant aks barnoppreis.	
Braker mye av det samme. Det er alt for orienterte til å svare her. Elevene skal forhøpelligs møte et bredt utvalg i de 10 årene de går i grunnskolen.	Ja
Braker mye av det samme. Jeg velker mellom både gamle kjente og nye forfattere. Ved å benytte boksluker, får vi presentert nye aktuelle forfattere hvert år, det er greit for variasjonen	Ja
Ja Lindgren, Horst, Parr, Roald Dahl	Ja
Braker noe av det samme. De som er nevnt, tillegg til flere andre.	Nei
Braker mye av det samme. Thorbjørn Egner, Astrid Lindgren, andre norske gamle	Ja
Braker noe av det samme. Astrid Lindgren, Roald Dahl.	Ja
Braker noe av det samme. Roald Dahl og Astrid Lindgren.	Ja
Ja	Nei
Ulike tekstler og forfattere har ulike kvaliteter. Vi skal balansere en del hensyn og bruker det som utgangspunkt når vi velger tekstler. Bekkene til Erlend Loe og diktere til Andre Bjørke har en del litterære kvaliteter som vi bruker til å snakke om språklige vikenidler. Et annet kvalitetstejn er at tekstlene har en verdi i kulturvervet. Det gir dem noen biter.	Vel ikke
Braker mye av det samme. Vi har valgt ut 5 forfattere som elevene berer fra 1.-5.klasse. Lindgren i 1. Egner i 2.klasse. Erlend (lokal forfatter) i 3.klasse og Dahl i 4. Og Horst i 5.kk. I 6. Har de fantastiske fakta og i 7. Lesesikke med ulike forfattere. Da ofte anbefalt fra biblioteket. Jeg liker å ha med gutten i den striprete pygamasen og Jostein Gaarder, Kakastrykerik.	Nei
Braker mye av det samme. Egner, Roald Dahl, Bringsvør.	Ja
Ja Parr, Dahl, Røyset, Loe.	Nei
Braker mye av det samme. Det er mye jeg trives med å bruke, men hvem er særlig boker av Bringsvør og Nynus. Asato som illustratør er topp.	Nei
Braker mye av det samme. Mange av de gamle klassikerne, men også en del nye, populære tekstler	Ja
Braker noe av det samme. Isben, Bjørnsen, Fosse og aktuelle barnelæringsforfattere	Ja
Braker noe av det samme. Astrid Lindgren, Thorbjørn Egner, Bjørn F. Rønvik, Roald Dahl, Jam Lier Horst.	Nei
Braker noe av det samme. Ingen tekstler eller forfattere jeg ansar som viktig at elevene kjemmer til,ross da skriver kvalitetslitteratur	Ja
Braker mye av det samme. Roald Dahl, Anne Svvingen, Maria Parr, Astrid Lindgren	Ja
Ja	Nei
lvørende læmpelan, Personl Anna Friske, Svein Dahle og Nynus, Thorbjørn Egner, Malen Anne Sara (al høyere trin)	Ja
Braker noe av det samme, men endrer mye	Nei
Braker noe av det samme. Roald Dahl, Torbjørn Egner, J.K Rowling, HC Andersen, Asbjørnsen og Moe, Bjørn Rønvik	Vel ikke
Braker mye av det samme. Maria Parr, Thorbjørn Egner, Anne Kai Vestly, Astrid Lindgren, Ingegn, Raasland	Ja
Braker mye av det samme. for Age Bringsvør, Bjørn Rønvik, Thorbjørn Egner, ulike eventyr	Ja
Braker mye av det samme. Astrid Lindgren, Alf Prøysen, Thorbjørn Egner	Nei
Braker mye av det samme. Mer oppdatert kjennskap til sjangere, og at det er kvalitet enn hvilke tekstler/forfattere det er.	Nei
Nei Ingen spesielle	Ja
Ja	Utsker
Braker mye av det samme. Astrid Lindgren, Lisa Asato og andre sentrale forfattere	Ja
Braker mye av det samme. Maria Parr, Astrid Lindgren, Roald Dahl, H. C. Andersen, Tove Jansson, samtlige forfellingjer.	Nei
Braker mye av det samme. Astrid Lindgren, Roald Dahl, Majla Lunde, Asbjørnsen og Moe	Ja
Braker mye av det samme. Lindgren	Ja
Ja Astrid Lindgren, Roald Dahl	Nei
Braker noe av det samme. Gjenni, Tarzani, Lika aktuell i dag som i 1975	Vel ikke
Nei Erlend Loe, Astrid Lindgren	Nei

